

Bachelorprojekt på læreruddannelsen Campus Carlsberg

Inklusion og motivation af elever med dysleksi i engelskundervisningen



Fag: Engelsk og PL

Vejledere: Christoffer Bek Tingleff og Nicolai Andersen

Studerende: Freja Duelund Gravsén (laer190106) og Thea Maria Pokriva Skov (laer190023)

Dato: Onsdag d. 4 januar 2023

Antal anslag: 91.153

Indholdsfortegnelse

Indledning	3
Problemformulering	4
Læsevejledning	4
Metodeafsnit	5
Teoretisk ståsted	5
Begrundelse for valg af undersøgelsesdesign	6
Mixed methods og metodetriangulering	7
Kvantitativ metode	7
Spørgeskemaundersøgelse	7
Kvalitativ metode	8
Semistruktureret interview	8
Metodekritik	8
Kritik af spørgeskema som metode	8
Kritik af interview som metode	9
Præsentation af empiri	10
Teoriafsnit	11
Dysleksi	11
Inklusion	12
Social og faglig inklusion	12
Faglig inklusion i engelskundervisningen og læse- og skriveteknologier	13
Motivation	14
Lærerens relationskompetence	15
De tre psykologiske behov	15
Omsorgsetiske handlinger	17
Mentaliseringsevnen	17
Sprogtilegnelse	18
Comprehensible input og affective filter	18
At læse på engelsk	19
At skrive på engelsk	20
Analyse	21
Vigtigheden af at være en del af et fællesskab	21
Hjælper LST-værktøjerne overhovedet eleverne?	23

Delkonklusion	25
“Jeg føler, hun er ret ligeglad”	26
Delkonklusion	30
Hvorfor skal det være så svært at udvikle sit ordforråd?!	31
“Det er bare irriterende og langtrukket”	35
Delkonklusion	37
Konklusion og perspektivering	38
Litteraturliste	41
Bilag	43
Bilag 1: Spørgeskema til engelsklærerne med dertilhørende svarmuligheder	43
Bilag 2: Udvalgt dataindsamling fra spørgeskema	45
Bilag 2.1:	45
Bilag 2.2:	45
Bilag 2.3:	45
Bilag 2.4:	46
Bilag 2.5:	46
Bilag 3: Interviewguide til semistruktureret interview med ordblinde folkeskoleelever	46
Bilag 4: Udpluk af interviews af tre elever med dysleksi	49
Katrine:	49
Bilag 4.1	49
Bilag 4.2	49
Bilag 4.3	51
Mira:	52
Bilag 4.4	52
Bilag 4.5	52
Bilag 4.6	52
Emilie:	53
Bilag 4.7	53
Bilag 4.8	53
Bilag 4.9	54

Indledning

Den danske folkeskole skal grundlæggende tilgodese alle elevers læring og trivsel, og sørge for, at de bliver inkluderet i det læringsfællesskab, der er i klassen (Børne- og undervisningsministeriet, 2022). Desuden fremgår det af Folkeskolens Formålparagraf, at: *“Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.”* (Børne- og undervisningsministeriet, 2022). Netop førnævnte er interessant for os som kommende engelsklærere, da vi er nysgerrige på, hvordan man kan skabe en motiverende engelskundervisning med henblik på at inkludere elever med særlige behov, herunder elever med dysleksi. Undersøgelser viser, at der i gennemsnit i hver enkelt klasse sidder to elever med dysleksi. Det har derfor stor betydning, hvordan lærere tilrettelægger deres undervisning, så de sikrer, at elever med dysleksi får muligheden for at deltage på lige fod med sine klassekammerater (Svendsen, 2020, s. 13-14).

Da vi på vores 7. semester var ude i vores sidste praktik i faget engelsk, stod vi selv i en klasse, hvor der var tre elever med dysleksi. Her oplevede vi, at netop disse elever havde udfordringer ved at deltage aktivt i engelskundervisningen særligt grundet deres skrive- og læsevanskeligheder. Det blev meget hurtigt en vigtig faktor for os at forsøge så vidt som muligt at skabe en undervisning, så der blev skabt deltagelse for alle eleverne i klassen, selvom dette var en stor og også ny udfordring for os. I forlængelse heraf stod vi i den situation, at klassens engelsklærer ikke kunne hjælpe og vejlede os i, hvordan vi kunne forbedre undervisningens faglighed, så den inkluderede eleverne med dysleksi. På baggrund af dette besluttede vi os for at deltage i et temaforløb afholdt af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) med titlen: *Temaforløb om ordblindhed i fremmedsproget engelsk* (Børne- og undervisningsministeriet, u.å.). Målet for temaforløbet var at hjælpe til at inspirere engelsklærere til, hvordan de kunne skabe læringmuligheder for alle elever, herunder særligt med fokus på elever med dysleksi. Vi oplevede under temaforløbet, at størstedelen af de lærere, der deltog, havde utallige udfordringer med at inkludere elever med dysleksi i engelskundervisningen, og det blev derfor også endnu mere tydeligt for os, at dette faktisk er en reel problemstilling for lærere at stå i.

Da vi skulle indsamle empiri til dette bachelorprojekt, valgte vi at publicere vores udarbejdede spørgeskema på en Facebookside, udelukkende tilgængelig for engelsklærere.

Her blev vi meget overrasket over omfanget af den mængde positive respons vi fik omkring emnet, da flere lærere allerede i kommentarsporet til opslaget udtrykte deres mindre gode erfaringer med emnet, og hvor vigtigt et fokus, det er at belyse. Vi endte med at få hele 146 svar fra engelsklærere i vores spørgeskema, hvilket vi mener er med til at bekræfte, hvor relevant et emne, det er at fokusere på i fremmedsprogsundervisningen.

Hensigten med vores bachelorprojekt er altså at undersøge, gennem et spørgeskema besvaret af engelsklærere samt interviews af tre elever med dysleksi, de udfordringer og problematikker, der opleves fra både lærere og elever, samt hvordan elever med dysleksi kan inkluderes i engelskundervisningen. Det er desuden også vigtigt for os at undersøge, om lærer-elev relationen spiller en rolle for netop dette, eftersom vi i alle vores praktikker har oplevet, hvor vigtig relationen mellem lærer og elev er, og hvordan den kan være med til at bidrage til et mere positivt læringsfællesskab for eleverne i klassen.

Med afsæt i ovenstående tanker har dette ledt os frem til følgende problemformulering:

Problemformulering

- Hvordan kan vi som kommende lærere styrke og motivere elever med dysleksis sprogstilegnelse i engelskundervisningen, og samtidig sikre, at vi skaber en undervisning, der er inkluderende og motiverende for netop disse elever?

Læsevejledning

Følgende bachelorprojekt vil indledningsvis indeholde et metodeafsnit, hvor vi først vil præsentere og derefter reflektere over de metodiske overvejelser, vi har truffet i forbindelse med projektet. Metodeafsnittet indeholder derudover en begrundelse for vores valg af undersøgelsesdesign, hvilket har til formål at tage vores læser i hånden i og med vi her uddyber, hvorfor vi har foretaget os de valg, vi har. Metodeafsnittet afsluttes med en præsentation af vores indsamlede empiri, hvilket leder videre til starten på vores teoriafsnit.

Med udgangspunkt i ovenstående problemformulering vil vi gennem vores teoriafsnit præsentere udvalgte teorier. Først og fremmest vil vi redegøre for begrebet dysleksi. Herefter inddrager vi teori omkring social- og faglig inklusion, for at belyse vores problemformulering ud fra et inkluderende perspektiv. Vi har i forbindelse med vores ordvalg "motivation" blandt

andet valgt at inddrage Zoltán Dörnyei og hans teori omkring emnet, eftersom han præsenterer en række bud, der kan være relevante for læreren at have for øje i undervisningen. Vi vil efterfølgende inddrage Louise Klinge i forbindelse med lærerens relationskompetence, hvor vi har udplukket de begreber, vi finder relevante i forbindelse med vores problemformulerings relationelle perspektiv. Afslutningsvist vil vi redegøre for fagfaglige termer inden for sprogtilegnelse i engelsk, hvor vi har udvalgt en række teorier og begreber, der kan være med til at styrke elevernes faglighed i engelskundervisningen.

Førnævnte teorier vil komme til udtryk i vores analyseafsnit, som vi har delt op i tre kategorier: inklusion, relationskompetence og sprogtilegnelse. Hvert analyseafsnit vil indeholde en delkonklusion, der har til formål at samle op på analysen indtil videre, før læseren begiver sig videre til næste overskrift.

Bachelorprojektet vil afslutningsvist indeholde en konklusion samt perspektivering, hvor vi vil besvare vores problemformulering og hvorledes denne samt projektet har en betydning for vores kommende virke som engelsklærere.

Metodeafsnit

Teoretisk ståsted

For at udarbejde dette projekt omhandlende elever med dysleksi, har vi fundet inspiration i den fænomenologiske tilgang til at tilgå vores kvalitative undersøgelse. Da vi udarbejdede vores interviewspørgsmål, og da selve interviewet fandt sted, var vores fokus på at tilsidesætte egne erfaringer og forestillinger omkring dysleksi. Vi ønskede at sætte os i elevernes sted, og få en indsigt i deres livsverden og deres måde at anskue en skolegang som elev med dysleksi. En måde hvorpå vi forsøgte at gøre dette, var ved at stille os nysgerrige overfor eleverne og deres besvarelser, var lyttende og spørgende i forhold til deres udtalelser og lod deres erfaringer stå alene uden at præge dem med vores erfaringer eller tanker.

Vi valgte derudover at inddrage en kvantitativ undersøgelse, som naturligvis ikke understøttes af den fænomenologiske metode. Vi valgte at inddrage begge undersøgelser, da vi ønskede at få et indblik i både læreres og elevers perspektiver omkring emnet. I vores spørgeskema tilgik vi undersøgelsen med inspiration fra den hermeneutiske tilgang, da vi benyttede os af vores

egen forforståelse i vores udformning af spørgsmålene, samtidig med vi ønskede at skabe en ny forståelse inden for emnet *elever med dysleksi* (Schmidt, 2022). Vi benyttede os af dette, for at blive i stand til at kunne forstå og fortolke vores interviews ud fra et bredspektret empirisk grundlag, hvor både engelsk lærere og elever med dysleksi havde muligheden for at give udtryk for deres erfaringer og oplevelser.

Begrundelse for valg af undersøgelsesdesign

I forbindelse med udarbejdelsen af vores spørgeskema og interview foretog vi et bevidst valg om at fokusere både på elever og lærere i engelskundervisningen. Vores interesse om at udforme et spørgeskema skyldes, at vi i vores praktikophold stillede os nysgerrige overfor engelsklærernes generelle viden om dysleksi. Ydermere deltog vi i kurset afholdt af EVA (Børne- og Undervisningsministeriet, u.å.), hvor vi fik indsigt i, at mange engelsklærere ikke oplever at have de fornødne kompetencer til at imødekomme elever med dysleksis behov. Det vakte vores nysgerrighed for at få belyst, hvordan engelsklærere kan tilrettelægge en undervisning, der imødekommer alle elever, i en klasse med elever med dysleksi.

Derudover har vi udarbejdet en interviewguide til interviews af tre elever med dysleksi. Vi ønskede at få en dybere forståelse for, hvordan disse elever oplever en hverdag og en skolegang, hvor forudsætningen for læring på lige fod med andre elever, muligvis er udfordret grundet deres diagnose. Vi fandt det ikke relevant at interviewe engelsklærere eller en læsevejleder, da vi mente, vi kunne indsamle tilstrækkelig empiri ved at publicere vores spørgeskema på en platform udelukkende tilgængelig for engelsklærere. Ligeledes valgte vi kun at fokusere på elever med dysleksis synspunkt i vores interview, da vi som før nævnt, fandt det interessant at kunne skabe en dybere forståelse for de komponenter, der spiller ind for dem i engelskundervisningen.

Det er vigtigt for os at pointere, at vi er bevidste omkring, at dysleksi kan være svært for nogle elever at tale om, i og med det kan være et sårbart og følsomt emne. Det har derfor været vigtigt for os at udforme interviewguiden med fokus på, at elevernes grænser ikke ville blive overtrådt og at de til hver en tid havde muligheden for at udtrykke sig hvorvidt de ønskede at svare på et spørgsmål eller ej. Hertil finder vi det centralt løbende at indtænke etik i vores overvejelser, eftersom vores informanter ikke blot skal ses som et middel i sig selv og ikke skal presses til at svare på noget, de måske ikke har lyst til (Bækgaard et al., 2013, s.

233). Under et af vores interviews, blev en elev så berørt, at hun begyndte at græde. Emnet var tydeligt noget, der berørte hende meget. Dette fik os til at sætte interviewet på pause og tage en snak med hende, da det var vigtigt for os ikke at fortsætte mens hun var ked af det og føle, at vi måske gik over hendes grænser. Dette er et ud af flere eksempler på, hvad man som lærer kan komme ud for i sin lærergerning, og det er derfor vigtigt at forholde sig til, hvordan man handler mest etisk i netop en situation som denne.

Mixed methods og metode triangulering

Med udgangspunkt i vores problemformulering fandt vi det relevant at gøre brug af mixed methods, da problemformuleringen giver anledning til at undersøge vores emne ud fra to forskellige metoder, en kvantitativ- og en kvalitativ metode. Brugen af mixed methods hjælper os til at få et mere nuanceret blik på vores undersøgelser vedrørende dysleksi i engelskundervisningen. Gennem brugen af mixed methods anvender vi os yderligere af betegnelsen metode triangulering, eftersom vi i vores analyseafsnit vil have muligheden for at kunne sammenligne vores indsamlede data med udgangspunkt i forhåbentlig at styrke problemfeltets validitet (Ahrenkiel, 2020).

Kvantitativ metode

Spørgeskemaundersøgelse

Vi har som skrevet valgt at benytte os af en spørgeskemaundersøgelse som kvantitativ metode. Vores spørgeskema tager først og fremmest udgangspunkt i vores problemformulering, hvor et af vores fokuspunkter var at finde ud af, hvordan engelsklærere kan planlægge en undervisning, der motiverer og inkluderer elever med dysleksi. Et andet fokuspunkt var at spørge en bred vifte af engelsklærere, hvad de oplever udfordrende ved at imødekomme og tilrettelægge en undervisning, elever med dysleksi også kan tilgå.

Vores målgruppe i forhold til valg af respondenter til spørgeskemaet var udelukkende engelsklærere, og ikke andre faglærere. For at sikre validiteten af vores spørgeskema, publicerede vi dette på en platform, der udelukkende er tilgængelig for engelsklærere, hvilket var med til til at sørge for, at vores målinger forekom præcise og hensigtsmæssige i forbindelse med vores respondenter (Reimer & Sortkær, 2017, s. 144). Det var samtidig vigtigt for os at styrke reliabiliteten i spørgeskemaet, da vi er opmærksomme på, at spørgsmål kan forstås forskelligt afhængig af, hvem der læser det. Vi har derfor forsøgt at formulere

spørgsmålene, så de fremstår letlæselige og entydige for engelsklærere og også forsøgt at give eksempler på enkelte formuleringer (Reimer & Sortkær, 2017, s. 145). Størstedelen af svarmulighederne på spørgsmålene er lavet med funktionen *vurderingsskalaer*, da det giver os muligheden for at få et mere præcist resultat, eftersom respondenterne har flere svarmuligheder i ét spørgsmål (Reimer & Sortkær, 2017, s. 144). Et eksempel på en vurderingsskala med skalaen 1-5 kan findes i bilag 1.

Kvalitativ metode

Semistruktureret interview

Som kvalitativ metode har vi valgt at benytte os af tre semistrukturerede interviews besvaret af elever i folkeskolen. Denne metode gør det muligt for os at få indsigt i de interviewedes livssituation, deres meninger, holdninger og oplevelser (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 33). Vi fandt det relevant at inddrage elevinterviews, da dette er med til at understøtte elevperspektivet i problemformulering.

Vi har valgt at anvende semistrukturerede interviews, da denne form giver mulighed for at afvige fra de forberedte interviewspørgsmål og derved stille uddybende spørgsmål, hvis eleverne siger noget, vi ønsker at forfølge yderligere. Som forberedelse til de semistrukturerede interviews, udformede vi en interviewguide, der bygger på vores emne omkring elever med dysleksi i engelskundervisningen. Interviewguiden er fordelagtig, da man som interviewer kan vende tilbage til vigtige fokus spørgsmål, selvom vi måske undervejs forfølger en spændende pointe, der ligger uden for interviewguiden.

Vores interviewguide er udarbejdet ud fra erfaringer, vi har gjort os i vores praktikforløb, og helt konkret, den viden omkring dysleksi i engelskundervisningen vi fik, da vi var i vores engelsk praktik på læreruddannelsen.

Metodekritik

Kritik af spørgeskema som metode

Som tidligere nævnt var det vigtigt for os at styrke reliabiliteten i spørgeskemaet, så respondenterne ikke var i tvivl om meningen med spørgsmålene (Glasdam et al., 2016, s. 284). Vi har forsøgt at tilstræbe os dette, men er stadig klar over, at der kan være en svaghed,

hvis respondenterne opfatter spørgsmålene forskelligt. Når man udarbejder et spørgeskema, kan der være en risiko for, at respondenterne ikke har samme forståelse af enkelte ord eller begreber, som afsenderen har. Dette kan lede videre til det faktum, at et spørgeskema kan ses som en envejskommunikation og ikke en tovejskommunikation, og altså har respondenterne ikke muligheden for at få forklaringer af eventuelle misforståelser fra afsenderen, samtidig med de ikke har mulighed for at stille spørgsmål til spørgeskemaet (Glasdam et al., 2016, s. 284). Med udgangspunkt i dette, valgte vi i vores spørgeskema at inkorporere muligheden for, at respondenterne kunne uddybe deres svar. Dette gør dog ikke spørgeskemaet til en tovejskommunikation, men det muliggør, at respondenterne kan forklare sine svar og komme med gavnlige pointer.

I et spørgeskema, hvor man eksempelvis benytter sig meget af funktionen *vurderingsskala*, kan man generelt komme til at tvinge folk til at besvare et spørgsmål ud fra en bestemt kategori. Dette var årsagen til, at vi ønskede at benytte os af funktionen *svarboks*, således at respondenterne kunne besvare spørgsmålene yderligere med egne ord og perspektiver. Dette bidrager ligeledes til resultater, der ikke har en kategori påtvunget sig men derimod er der mulighed for diversitet i respondenternes svar (Glasdam et al., 2016, s. 309).

Kritik af interview som metode

At inddrage interviews i vores projekt har været nyttigt i forbindelse med at fremhæve elever med dysleksis perspektiver og opfattelser af engelskundervisningen. Det er dog essentielt at pointere, at denne kvalitative metode også har sine svagheder. En kritik af denne kunne eksempelvis være, at individuelle interviews er tidskrævende og vi derfor har været begrænset i, hvor mange elever vores projekt derfor reelt repræsenterer. Vi har interviewet tre elever med dysleksi dybdegående, men til trods for, at vi har stillet nøje udvalgte spørgsmål, er det stadig vigtigt at have in mente, at interviewene, og altså vores projekt, tager afsæt i tre elevers livsverden. Der er altså tale om kontekstuel baserede svar, som ikke nødvendigvis er repræsentative for alle dyslektive elevers opfattelse af engelskundervisningen (Bak, 2017, s. 49-51).

Vi har følgende forståelse, at et interview “(...) leder til social forhandlede, kontekstuel baseret svar.” (Bak, 2017, s. 49). Med dette menes, at de besvarelser, interviewet måtte give, er subjektive holdninger og altså er påvirket af disse interviewpersoners følelser, tanker og

oplevelser. Disse meninger og holdninger kan komme til udtryk i en dybdegående samtale, der kan bidrage til et spændende projekt, men man skal indtænke, at man går i dybden med få menneskers perspektiver og altså belyses der ikke mange forskellige personers perspektiver (Bak, 2017, s. 49-51).

Præsentation af empiri

Vores empiri består, som tidligere skrevet, af et spørgeskema og et interview. Spørgeskemaet består af 14 spørgsmål i alt (se bilag 1).

Vores interview tager udgangspunkt i tre elever med dysleksi på en privatskole uden for København. Disse tre elever går i henholdsvis 7. og 9. -klasse. Vi refererer til eleverne som Mira, Emilie, Katrine. Disse navne er fiktive, for at sikre elevernes identitet forblev anonym gennem projektet. I bilag 3 findes vores interviewguide, som var fundamentet for vores interview med eleverne. Interviewene er optaget ved hjælp af memo-funktionen på en smartphone, og vi har sidenhen transskriberet interviewene manuelt. Relevante udpluk af vores transskribering kan findes i bilag 4. I vores analysedel vil citater fra eleverne skrives i kursiv for at tydeliggøre, hvornår der citeres, og hvornår der analyseres. Længere citater er lavet med indryk i brødteksten, hvor korte citater vil indgå som en del af brødteksten. I citater, hvor vi har fundet en forklaring unødvendig, har vi her angivet dette med (...) og dermed slettet det fra citatet.

Gennem vores projekt bruger vi betegnelsen “elever med dysleksi”. Dette er et bevidst valg, da det er vigtigt for os at understrege, at vi ikke ønsker at stigmatisere det at have diagnosen dysleksi. Ved at omtale dem som “elever med dysleksi”, og ikke eksempelvis “dyslektiske elever”, mener vi, at vi anerkender eleven som et menneske med en diagnose, og dermed tydeliggør vi forhåbentlig, at vi ikke anskuer eleven som en dyslektisk elev, hvilket kan lyde og føles som en negativt ladet betegnelse, hvor vægten her lægges på diagnosen frem for eleven.

Teoriafsnit

Dysleksi

Dysleksi (ordblindhed) er af neurobiologisk grundlag og er en specifik indlæringsvanskelighed. EMU beskriver, at verdens førende forskere, ordblinde organisationer og uddannelsesinstitutioner mener, at dyslektikers største udfordring er, at de ikke kan udnytte skriftens lydprincip. Det vil sige, at elever med denne udfordring ikke formår med sikkerhed og hurtighed at ordafkode, har stovevanskeligheder og har vanskeligheder i forbindelse med at kunne omsætte bogstaver til bogstavlyd og omvendt (Jandorf et al., 2022).

Disse vanskeligheder skyldes elevernes manglende fonologiske komponent, og denne fonologiske omkodning af ord og bogstaver er essentielt i forbindelse med at læse og skrive. Når man har besvær ved fonologisk bearbejdning, vil ens arbejdshukommelses effektivitet blive påvirket, hvilket har betydning for elevernes mulighed for at tilegne sig nye ord. Dette skyldes, at deres arbejdshukommelse er på overarbejde, og altså vil elever med dysleksi sandsynligvis læse mindre, da processen for dem er langsommere end elever uden dysleksi. Det kan medføre at elever med dysleksi udvikler et mindre ordforråd, end hvad deres klassekammerater gør, såvel som de kan have vanskeligheder ved at få dybere forståelse for ord og ords betydninger (Svendsen, 2020, s. 17-18).

I forhold til stavning kan elever med dysleksi ligeledes opleve vanskeligheder. Som førnævnt, har denne målgruppe af elever udfordringer i forbindelse med skriftens lydprincip, hvilket kan betyde, at eleverne ikke får samme tekstferinger som elever, der ikke har dysleksi. Disse elever kan, som i deres læsningsproces, have sværere ved at tilegne sig genreforståelse, strukturere tekster og anvende relevant varieret skriftsprog, jævnfør skriftens lydprincip under stavning (Svendsen, 2020, s. 19).

Ovenstående spiller naturligvis en central rolle for elever med dysleksi, da disse elever kan have et behov for at have længere tid til at løse arbejdsopgaver eller have muligheden for at kunne tilgå undervisningsmaterialet på anden vis end de klassekammerater, der ikke har dysleksi.

Inklusion

Begrebet inklusion handler i en skolekontekst om at lukke elever ind i skolens fællesskab, så den enkelte elev oplever at føle sig som en del af det miljø, de befinder sig i. I relation til elever med dysleksi ses inklusion som et grundlæggende begreb for læreren at have fokus på, da det er vigtigt, at alle elever oplever undervisningen som værende inkluderende med mulighed for deltagelse (Vilien & Svendsen, 2019, s. 52). Inklusion indebærer både et socialt og et fagligt fællesskab, i og med eleverne skal være en del af et fællesskab og fremme deres trivsel, samtidig med deltagelse i undervisningen og faglig udvikling (EMU-redaktionen, 2022). Inklusionsbegrebet er relevant at uddybe i forbindelse med vores projekt, eftersom vi i vores interview af de tre elever erfarede, hvordan de omtaler fordomme i forbindelse med dysleksi, men også hvordan deres engelsklærer forsøger at inkludere dem i undervisningen.

Social og faglig inklusion

Inklusion skal ifølge Rasmus Alenkær ses som en dynamisk og vedvarende proces, hvor folkeskolen skal gøre det muligt for elever, særligt elever med dysleksi eller andre vanskeligheder, at opleve både social- og faglig inklusion (Petersen, 2014, s. 15). Alenkær mener, at folkeskolens opgave er at sikre, at disse elever oplever følelsen af at være en del af et inkluderende fællesskab, hvor alle er; "... lige 'rigtige', 'normale' og 'særlige', og hvor man som udgangspunkt kan deltage på lige fod med alle andre, uanset hvem man er." (Petersen, 2014, s. 15). At eleverne får muligheden for at føle sig som ligeværdige med sine klassekammerater, kan betyde meget for deres selvværd og selvopfattelse. Det er vigtigt i forbindelse med social inklusion, at læreren er i stand til at skabe rammerne for, at elever i samarbejde med sin lærer, kan håndtere eventuelle udfordringer eller konflikter, med sig selv eller andre, de kan stå overfor i klassen. Det er ligeledes vigtigt, at elever med dysleksi ses som en medspiller i forbindelse med klassens sociale fællesskaber, og at de dermed ikke bliver behandlet eller opfattet anderledes (EMU-redaktionen, 2022).

I forbindelse med faglig inklusion er det som tidligere nævnt vigtigt, at elever med dysleksi har mulighed for at deltage i undervisningen og opleve faglig progression. For at eleverne kan opleve faglig inklusion er det vigtigt, at de er med til at bidrage aktivt til klassens faglige læringsmiljø. Dette kan blandt andet ske ved at læreren tilrettelægger undervisningen, så eleven har mulighed for at udvikle sine faglige kompetencer i et læringsmiljø (EMU-redaktionen, 2022). I forlængelse af faglig inklusion vil næste afsnit fokusere på,

hvordan læreren kan yde hjælp til, at elever med dysleksi kan udvikle sig fagligt i engelskundervisningen.

Faglig inklusion i engelskundervisningen og læse- og skriveteknologier

Det er essentielt, at læreren er bevidst omkring elevens læse- og skriveteknologiske hjælpeværktøjer, også kaldet LST. Disse hjælpeværktøjer kan eksempelvis være AppWriter eller CD-ORD. For at skabe rammer og lige deltagelsesmuligheder for elever med dysleksi, skal læreren være særligt opmærksom på at digitalisere al undervisningsmateriale således, at det er muligt for elever med dysleksi at bruge LST (Svendsen, 2020, s. 49). For at dette kan lade sig gøre, er det nødvendigt, at elever samt lærere har en forståelse for og indsigt i disse læringsværktøjer. Såfremt man som lærer ikke har dette, og lader eleverne læse og skrive på materiale udleveret i papirform, kan det kræve unødigt og uhensigtsmæssigt meget tid og energi for eleverne med dysleksi at skulle gennemføre. LST kan derfor: *“Betragtes som et middel til at nå målet”* om at skabe lige deltagelsesmuligheder for elever med dysleksi (Vilien & Svendsen, 2019, s. 53). Altså, skal både lærere samt elever med dysleksi modtage undervisning med henblik på at opnå de nødvendige kompetencer der skal til, for at kunne benytte sig problemfrit af LST (Svendsen, 2020, s. 49).

LST skal gøre det muligt for eleverne at kunne deltage fagligt i klasserummet på en måde, hvor deres arbejdshukommelse ikke konstant er på overarbejde; *“Nu skal man ikke koncentrere sig om at stave, men om at få det faglige med”* (Vilien & Svendsen, 2019, s. 54). Såfremt elever med dysleksi ikke har adgang til disse værktøjer, vil vedkommende skulle bruge al sin energi på at forsøge at afkode teksten eller stave, i stedet for at denne energi bruges til at få indsigt i indholdet og forståelsen af de tekster, de enten læser eller de tekster, de skal skrive. Altså, har elever med dysleksi et behov for at blive aflastet, hvilket blandt andet kan ske ved hjælp af LST, en struktureret undervisning og klare, tydelige mål for de opgaver, læreren stiller eleverne (Svendsen, 2020, s. 50).

Vores valg om at fokusere på LST i forbindelse med inklusion bunder i erfaringer fra vores praktik i engelsk, hvor vi oplevede, at det ikke var alle elever med dysleksi, der brugte deres hjælpeværktøjer nyttigt. Nogle af eleverne så det som “snyd”, da de mente, at de havde en ekstra hjælp, elever uden dysleksi ikke har. Modsat var der andre af eleverne med dysleksi der var gode til at benytte sig af deres hjælpeværktøjer, og her oplevede vi netop

effektiviteten af hjælpeværktøjerne, eftersom det gavnede elevernes faglige deltagelse i undervisningen.

Motivation

I forlængelse af ovenstående afsnit omkring inklusion af elever med dysleksi i engelskundervisningen, giver det anledning til at lede snakken videre hen på motivation. Med afsæt i vores interviews med de tre elever, blev vi nysgerrige på at få en større indsigt i betydningen af motivation i relation til sprogtilegnelse i engelskundervisningen. Vi oplevede i vores praktik i engelsk, hvordan en lærers stilladsering og tilrettelæggelse af opgaver kan have stor effekt på, hvordan elever motiveres i undervisningen og dermed kan deltage aktivt i timerne.

Motivation beskrives af Zoltán Dörnyei og Kata Csizér som en term, der omhandler de faktorer, der gør sig gældende angående succesoplevelser eller de manglende faktorer, elever kan opleve ved personlige nederlag. Dörnyei og Csizér uddyber, at motivation er særligt vigtigt at omtale i forbindelse med elever, der lærer et andetsprog. Motivation skal være med til at fremdrive og igangsætte elevernes lyst til at lære et andetsprog, og senere hen skal motivation være faktoren for, at eleverne har lyst til at blive ved med at være i denne læringsproces og ikke falde af, selvom læringsprocessen til tider kan være demotiverende for nogle elever at være i (Dörnyei & Csizér, 1998, s. 205). I forlængelse af dette, finder vi det interessant at inddrage udvalgte, relevante komponenter fra Dörnyeis strategi *Ten commandments for motivating language learners* (Dörnyei & Csizér, 1998, s. 209). Dörnyeis ti bud på at motivere eleverne i deres sprogtilegnelsesproces skal ses som anbefaling til lærerne, hvor de kan forsøge at implementere udvalgte dele i deres undervisningstilgang, og ikke som et direkte krav, lærerne skal benytte sig af (Dörnyei & Csizér, 1998, s. 208).

Med afsæt i vores empiriske materiale har vi valgt at tage særligt udgangspunkt i følgende fem bud fra Dörnyei: *Present the task properly, develop a good relationship with the learners, increase the learners linguistic self-confidence, make the language classes interesting and promote learner autonomy* (Dörnyei & Csizér, 1998, s. 215-217). Vi har valgt disse fem bud, da vi mener, de vækker en særlig interesse for dette projekt. Samtidig har vores interviewpersoner samt engelsklærere i vores spørgeskema givet udtryk for, at netop disse bud spiller en stor og væsentlig rolle for engelskundervisningen af elever med dysleksi. De

fem bud vil i analyseafsnittet ikke stå alene, men vil derimod være gennemgående i alle analyseafsnit, hvor vi inddrager dem i forlængelse af en pointe, vi fremhæver.

Lærerenes relationskompetence

Som lærer er det altafgørende, at man er i stand til at handle relationskompetent i en professionel kontekst. Ph.d., skoleforsker og skolekonsulent Louise Klinge beskriver i sin bog *Lærerenes relationskompetence* det at være relationskompetent således: *“kompetencen til at etablere og fastholde positive relationer til eleverne individuelt og kollektivt, der understøtter trivsel og den alsidige udvikling for hver enkelt, og som muliggør, at klassen etableres som et læringsfællesskab.”* (Klinge, 2019, s. 22). Det kan være svært for den enkelte lærer at understøtte alle elevers trivsel og udvikling, især hvis man som lærer står alene med en klasse, da elever kan have brug for hver sin form for opmærksomhed. Klinge beskriver altså, at det at handle relationskompetent kan være vanskeligt, men at det er en nødvendighed, især for at opretholde en god lærer-elev relation (Klinge, 2019, s. 23-24).

Vi har valgt at tage udgangspunkt i Louise Klinges teorier omkring lærerenes relationskompetence, herunder de tre psykologiske behov, omsorgsetiske handlinger og mentaliseringsevnen, da vi mener, disse begreber er nogle, vi som kommende lærere føler, vi kan læne os meget op ad. De udvalgte begreber er først og fremmest valgt, fordi vi ser en forbindelse mellem dem og vores indsamlede empiri, men også fordi vi i vores praktik i engelsk selv oplevede disse teorier komme til udtryk i praksis i arbejdet med elever med dysleksi, og derfor fandt dem relevante at bringe op i netop dette projekt. Redegørelse af disse begreber udfoldes i nedenstående afsnit.

De tre psykologiske behov

De tre psykologiske behov stammer oprindeligt fra forskerne Edward Deci og Richard Ryan, der i mange år har undersøgt, hvordan mennesker oplever en indre motivation til at engagere sig i det fællesskab, man er en del af. Undersøgelsen var blandt andet optaget af at nærstudere, hvordan og hvornår denne indre motivation kommer til udtryk, da det menes at være netop her, mennesket trives bedst, og dermed bidrager til dets udvikling og mentale sundhed. De tre psykologiske behov omfatter behovet for autonomi, kompetence og samhørighed, og vi vil nu se på de tre behov i en skolekontekst (Klinge, 2019, s. 146-147).

Det første psykologiske behov er autonomibehovet, hvilket grundlæggende handler om, at eleven har en lyst til at deltage i de aktiviteter, læreren har planlagt, fordi eleven kan se en mening med aktiviteten. Selve målet med at udføre en undervisning, der involverer autonomibehovet, er, at det er med til at udvikle elevernes indre motivation og dermed øges både deres trivsel og faglige udbytte af undervisningen. For at dette kan ske, påpeger Klinge, at det er nødvendigt, at læreren opstiller klare retningslinjer i klasserummet. Hvis der ikke gives en begrundelse til eleverne for de opstillede retningslinjer, kan det have en hæmmende effekt for autonomibehovet. Det er derfor vigtigt, at læreren inddrager elevernes medbestemmelse i undervisningen og forsøger at gøre undervisningen relevant og motiverende for eleverne (Klinge, 2019, s. 149-150).

Kompetencebehovet hos elever imødekommes, når eleverne oplever, at de kan håndtere de udfordringer, de bliver stillet overfor. Ifølge Klinge kan dette blandt andet opnås gennem undervisningsdifferentiering, vejledning fra læreren og undervisningsstruktur. Hvis eleverne får en oplevelse af ikke at føle sit kompetencebehov imødekommet, kan det påvirke deres motivation. Hvis de derimod får en følelse af, at det imødekommes, kan det hjælpe eleverne til at føle sig mere trygge og engagerede, og dermed koncentrere sig mere i undervisningen (Klinge, 2019, s. 156-158).

Det tredje og sidste behov, samhørighedsbehovet, omfatter vigtigheden i, at eleverne oplever at føle sig som en værdifuld del af et fællesskab. Dette kan blandt andet ske, når læreren og eleverne griner sammen og har det sjovt med hinanden. Det er samtidig afgørende, at eleverne også har det sjovt med deres klassekammerater, da dette kan være med til at styrke samarbejdet mellem dem og bidrage til positive oplevelser i klasserummet. Samhørighedsbehovet er med til at styrke ens relation til sine elever og kan bidrage til at øge dynamikken i klasserummet positivt, både for læreren og eleverne (Klinge, 2019, s. 164).

Omsorgsetiske handlinger

“Når læreren viser interesse for en, så får man det ikke sådan ‘nå, man er bare en elev’. Så viser hun, at hun ligesom bekymrer sig for mig, og om jeg lærer noget” (Klinge, 2019, s. 134). Dette citat eksemplificerer helt specifikt, hvordan vi oplevede en episode i vores tredje praktik, og hvorfor vi finder det interessant at udfolde betydningen af omsorgsetiske handlinger i forbindelse med lærerens ageren med sine elever.

Omsorgsetiske handlinger handler grundlæggende om, at læreren er i stand til at se de børn, man indgår i et fællesskab med. Det samspil, der opstår mellem lærer og elever, har til formål at tjene både et fagligt- og trivselsmæssigt formål. Når læreren agerer omsorgsetisk overfor sine elever, bidrager hun samtidig til elevernes evne til selv at indgå i omsorgsetiske handlinger både med dem selv og med deres klassekammerater. Klinge beskriver, at lærere, der handler omsorgsetisk, er velvidende og modtagende over for ethvert barns unikhed. Med dette menes der, at læreren skal undgå at møde eleverne med en forudindtaget forståelse baseret på eksempelvis deres køn, hvor de kommer fra eller hvilken diagnose, de eventuelt har (Klinge, 2019, s. 135-136).

Mentaliseringsevnen

Evnen til at mentalisere handler om, at læreren er i stand til at forstå og fortolke elevers handlinger, og at læreren ser disse handlinger som værende meningsfulde. Læreren skal gennem mentalisering møde eleverne med et åbent og nysgerrigt sind og forsøge at forstå sig på deres adfærd samtidig med, at man er opmærksom på sig selv. Hvis man som lærer bestræber sig på at møde eleverne ud fra førnævnte indstilling, kan det være med til at danne grundlaget for en god relation mellem lærer og elev præget af gensidig respekt. Klinge påpeger i forlængelse af dette, at det kan være en svær balance at møde børn ved hjælp af mentalisering, da børns handlinger ofte kan synes værende ulogiske. Klinger nævner her, at vigtigheden ikke ligger i, at læreren forstår, hvorfor eleverne gør, som de gør, men at hun tror på, at der ligger en specifik årsag til grund for det. Altså behøver vi som lærere ikke at kende til årsagen, hvorfor elever til tider kan møde op med et bestemt humør eller en bestemt indstilling, så længe vi tror på, at den er der og at vi dermed kan hjælpe eleven (Klinge, 2019, s. 208-209).

Sprogtilegnelse

Comprehensible input og affective filter

I forbindelse med sprogtilegnelse på engelsk har vi blandt andet valgt at tage udgangspunkt i Stephen Krashen og det, han betegner som *The Monitor Model* (Lightbown & Spada, 2017, s. 106). Modellen indebærer fem hypoteser, der alle omhandler andetsprogstilegnelse. Vi har udvalgt to hypoteser at fokusere på, *comprehensible input og affective filter*, da vi i vores

indsamling af empiri oplevede tendenser, der kan relatere sig til netop disse to hypoteser (Lightbown & Spada, 2017, s. 106). Vi finder det derfor interessant at undersøge dette nærmere med henblik på at eksemplificere disse tendenser i en analyse.

Krashen beskriver i sin model *comprehensible input* som et input, eleven kan forstå. For Krashen handler det ikke om at lære et sprog, men derimod at tilegne sig et sprog. Dette uddybes med forklaringen, at eleven ikke forbedrer sit sprog ved blot at læse eller lytte til hvad som helst. Det handler derimod om, at eleven læser eller lytter til en tekst, som han eller hun rent faktisk er i stand til at forstå. I den forbindelse nævner han $i+1$, hvor i 'et beskriver det sprog, eleven allerede kan, og $+1$ repræsenterer det sprog, der kan være en udfordring for eleven at opnå, eftersom det ligger et niveau højere end det, han eller hun allerede kan (Lightbown & Spada, 2017, s. 106). En måde læreren kan gribe dette an på kunne være ved at gøre brug af billeder, diagrammer eller andre måder hvorpå man kan illustrere indholdet af teksten. Læreren kan yderligere starte sin undervisning med inddragelse af praktiske eksempler, noget eleverne har kendskab til i forvejen, eller at læreren gør brug af modersmålet, dansk, i sin undervisning (Gibbons, 2015, s. 24).

I forlængelse af *comprehensible input* beskriver Krashen hypotesen *affective filter* (Lightbown & Spada, 2017, s. 106). Krashen beskriver hypotesen som en metaforisk barriere, der forhindrer eleven i at tilegne sig et sprog, selvom inputtet er tilpasset elevens niveau. Ordet *affect* refererer til elevens følelser, og hvis eleven har en negativ holdning, har lavt selvværd eller føler sig nervøs, kan det gå ud over elevens sprogtilegnelse, eftersom motivationen for at tilegne sig et nyt sprog kan være vanskelig for eleven at finde (Lightbown & Spada, 2017, s. 106).

At læse på engelsk

Vores interviews med de tre elever med dysleksi gav os et indtryk af, at eleverne oplevede at føle sig mere ordblinde i engelskundervisning end eksempelvis i danskundervisningen. Dette gjorde os nysgerrige på at opnå en forståelse for, hvorfor eleverne følte således, samtidig med, at vi efterfølgende stillede os nysgerrige over for, hvad man som underviser skal gøre for, at elever i engelskundervisningen oplever, at de kan forstå sig på et andetsprog.

I forlængelse af Stephen Krashen og hans hypotese omkring input, nævner han yderligere, at måden hvorpå man nemmere kan forbedre sit ordforråd og tilegne sig nye ord, er ved at læse for fornøjelsens skyld (Lightbown & Spada, 2017, s. 63). Læsning ses som essentiel faktor, når det kommer til at elever skal udvikle sit ordforråd på et andetsprog, men for at eleven overhovedet har mulighed for at kunne læse en tekst, og derigennem tilegne sig et bredere ordforråd, skal eleven efter sigende være i stand til at forstå og genkende omtrent 95% af de andre ord, der måtte indgå i sætningen. Dette skyldes, at eleverne således kan læse sig frem til en forståelse og mening med sætningen (Lightbown & Spada, 2017, s. 64).

Paul Meara nævner, at for at man er i stand til at kunne udvide sit ordforråd, kræver det, at man kan genkende, når et ord er et reelt ord (Lightbown & Spada, 2017, s. 61). Et eksempel på en aktivitet hvor eleverne skal kunne genkende ord, kunne være, at eleverne får uddelt et ordkartotek og derigennem skal tilegne sig nye ord, de senere hen vil kunne genkende i andre tekster og sammenhænge. Her mener Meara altså, at eleverne formår at udvide deres ordforråd, når de opnår kendskab til flere og nye ord, de kan tilføre til deres eget ordforråd (Lightbown & Spada, 2017, s. 62).

I forlængelse af ovenstående udtaler Paul Nation dog, at man, for at kunne huske et ord, har et behov for at kunne se og forstå en mening med selve ordet (Lightbown & Spada, 2017, s. 62). Det beskrives yderligere, at evnen til at læse flydende og uforstyrret kræver, at man som læser kan forstå størstedelen af ord i eksempelvis en sætning, uden et behov for at fokusere ekstraordinært. Dette vækker særlig interesse for vores projekt og videre undersøgelse, da vi gennem vores interview, som tidligere nævnt, er blevet gjort opmærksomme på de udfordringer, der kan være ved at læse en tekst, når man er elev med dysleksi.

Ud fra ovenstående falder vores interesse især på, at flere påpeger, at det er essentielt, at man skal kunne forstå og genkende ord for at kunne læse meningsfyldt. Dette kan være svært som elev med dysleksi, da disse elever kan opleve særlige vanskeligheder ved blandt andet ordafkodning, og altså have udfordringer i muligheden for at tilegne sig et større ordforråd, end andre elever eventuelt har (Svendsen, 2020, s. 17-19). Netop førnævnte vil vi forsøge at belyse i vores analyse, når vi fokuserer på læsning for en elev med dysleksi.

At skrive på engelsk

Ligesom med læsning, fandt vi det også interessant, hvordan eleverne i vores interviews beskrev det at skulle formidle sig skriftligt på et fremmedsprog som engelsk.

Pauline Gibbons nævner i hendes bog *Scaffolding language, scaffolding learning* hvordan elever med engelsk som andetsprog kan have svært ved at lære at skrive på engelsk (Gibbons, 2015, s. 97). Gibbons fremhæver i forlængelse af dette, at der i engelskundervisningen kan være tale om elever, der er effektive til at skrive på engelsk og elever, der er mindre gode til at skrive på engelsk. Gibbons beskriver, at de mindre gode elever har en tendens til at fokusere primært på selve mekanikken bag det at skrive en tekst. Altså fokuserer disse elever meget på, at det er stavet korrekt og om grammatikken er korrekt, i stedet for eksempelvis at fokusere på selve meningen bag deres tekst. Denne tendens kan gøre, at eleverne mister en del af deres selvtillid, eftersom det kan medføre en følelse af, at de ikke er i stand til at skrive en længere tekst (Gibbons, 2015, s. 97).

Modsat Krashen og hans hypotese omkring input, beskriver Merrill Swain hypotesen *comprehensible output*. Output hypotesen går ud på, at eleven producerer sprog, som modparten er i stand til at forstå. Når eleven skal forsøge at gøre dette, kan de have en tendens til at se begrænsninger ved deres engelske sprog, eftersom de vil forsøge at gøre deres bedste for, at andre kan forstå det, de skriver (Lightbown & Spada, 2017, s. 115). Dette kan sættes i forlængelse af ovenstående udsagn fra Gibbons om, at mindre gode elever i engelskundervisningen fokuserer meget på retskrivning og grammatikken. Gibbons beskriver, at hypotesen omkring *comprehensible output* kan opmuntre elever til at have lyst til at gøre deres sprog mere forståeligt og blandt andet forbedre sin grammatik og kohærens ved en tekst (Gibbons, 2015, s. 25-26). Netop dette har vakt opmærksomhed og inspiration hos os, da vi i vores praktik oplevede, at eleverne med dysleksi i særdeleshed udviste, at de fandt processen ved at skrive meget vanskelig og uoverskuelig.

Analyse

Vigtigheden af at være en del af et fællesskab

I følgende analyseafsnit vil vi have særligt fokus på social inklusion af elever med dysleksi i engelskundervisningen. I vores spørgeskema til engelsklærerne spurgte vi, i hvor høj grad de

oplever, at eleverne i klassen ser de andre elever med ordblindhed som en del af fællesskabet (se bilag 2.4). Hertil svarede 71,9% af engelsklærerne svarmuligheden "5" på vurderingsskalaen. Altså har størstedelen af respondenterne svaret, at de ser eleverne som værende en del af det inkluderende fællesskab i klassen. Engelsklærerne havde i spørgeskemaet mulighed for at uddybe deres svar, hvor vi her blandt andet fandt følgende uddybning: *"Klassernes elever ser ikke det at være ordblind som en forhindring for et godt socialt fællesskab - er min oplevelse."* (se bilag 1). Det, at størstedelen af respondenterne har svaret, som de har, giver anledning til at se på elevernes interviews og deres perspektiver inden for samme område.

I forlængelse af førnævnte spørgsmål i spørgeskemaet, fandt vi det interessant at undersøge hvorvidt, eller i hvilket omfang, elever med dysleksi oplever fordomme i forbindelse med deres diagnose. Fordomme fra klassekammerater, eller andre personer, kan være med til at øge følelsen af ikke at føle sig "normal" eller som værende ligeværdige med sine klassekammerater. Mira beskriver i vores interview, hvordan hun oplevede fordomme i forbindelse med dysleksi på hendes gamle skole kontra hendes nye skole:

"På min gamle skole var der en i min klasse der var ordblind, og de blev set rigtig meget ned på og blev mobbet og set anderledes på, og der følte jeg at det slet ikke var okay. Men på min nye skole er der en del ordblinde så det er som om at det er mere normalt at være ordblind her, her er rarere at være." (se bilag 4.4).

Det er interessant hvordan Mira belyser forskellen af at være dyslektisk på hendes gamle skole kontra den nye skole, hun er på nu. På hendes gamle skole beskriver Mira, at elever med dysleksi blev set ned og anderledes på, hvilket kan øge risikoen for elevens oplevelse af at føle sig socialt ekskluderet, og ikke føle sig som en del af et inkluderende fællesskab, hvilket Alenkær påpeger er nødvendigt for social inklusion. Mira understreger dog også, hvordan hendes nye skole formår at inkludere alle elever socialt, også elever med dysleksi. For at skabe sociale inklusion pointerer Alenkær vigtigheden i, at læreren formår at skabe rammerne for, at eleverne kan deltage på lige fod, hvilket gør nedenstående citat særlig interessant at inddrage, hvor vi spørger Emilie ind til fordomme omkring dysleksi:

“(…) jeg føler sådan lidt for eksempel i engelsk, at den lærer vi har taler meget ned til de ordblinde, (...). Det er sådan, at læreren spørger højt i klassen, om der en elev, der kan oversætte det til dansk, så de ordblinde forstår det, og så står læreren og kigger meget på mig, fordi jeg er ordblind og det synes jeg er meget nedgørende. Det er ikke så rart synes jeg.” (se bilag 4.7).

Emilie giver i citatet tydeligt udtryk for, at hun ikke oplever, at hendes lærer formår at udvise ligeværdighed blandt eleverne, da Emilie har en følelse af, at læreren nedgør Emilie ved at udstille hende foran klassen. Ikke at kunne deltage på lige fod med sine klassekammerater, kan ifølge Alenkær påvirke en elevs selvopfattelse og selvværd negativt. Når Emilie beskriver, at det ikke føles rart for hende at blive udstillet på denne måde, kan man blive nervøs for, hvorvidt handlinger som denne kan skabe en følelse af mindreværd eller eksklusion fra fællesskabet. Vi spurgte derfor efterfølgende Emilie, hvorvidt hun oplever, om hendes klassekammerater behandler hendes anderledes på grund af hendes dysleksi. Hertil svarede Emilie: *“Nej overhovedet ikke, de vil godt hjælpe mig, fordi de godt ved jeg har svært ved det.”* (Se bilag 4.7). At Emilie oplever, at hendes klassekammerater gerne vil hjælpe hende og ser hende som en ligeværdig del af fællesskabet, giver anledning til at tro, at Emilie, på trods af hendes relation til sin engelsklærer, føler sig socialt inkluderet og anerkendt i klassefællesskabet.

Vores tredje interviewperson, Katrine, fik stillet samme spørgsmål som Mira og Emilie angående fordomme. Her erfarede vi et nyt synspunkt, som vi finder relevant at inddrage og belyse. Katrine svarede følgende til spørgsmålet:

“Hmm, ja. Altså der er jo mange der mener, at ordblindhed ikke er en ting og at det bare er en undskyldning for man ikke sådan rigtig gider. Der er nogen hvor de godt kan være sådan, at de ved ikke rigtig hvad det er, og så bliver det sådan bare lidt en fordom (...). Det bliver lidt sådan som om at de tror man ikke gider, men man kan det faktisk bare ikke.” (se bilag 4.1)

Dette citat vækker særlig interesse hos os, da det kan give en indsigt i den konflikt, jævnfør Alenkær, der muligvis kan opstå hos en elev med dysleksi, hvad angår deres mulighed for social inklusion. Katrine udtrykker, at hun oplever, at nogle, formentlig hendes klassekammerater, antager, at hun blot ikke ønsker at være aktivt deltagende i

undervisningen, selvom hun påpeger, at det udelukkende omhandler, at hun er fagligt udfordret. Katrine udtrykker, at hun har brug for hjælp og en forståelse af, at hun muligvis ikke har evnen til at kunne deltage i undervisningen på samme måde som elever uden dysleksi. Som Alenkær nævner, kan stigmatiserende udtalelser og holdninger som disse præge den indre konflikt, eleven med dysleksi muligvis i forvejen kan have med sig selv. Denne indre konflikt kan blandt andet bestå af, at eleven med dysleksi mister troen på egne evner, hvilket sidenhen kan påvirke elevens selvtillid samt selvværd. Er elevens selvværd lavt, vil eleven med stor sandsynlighed have sværere ved at gennemgå eventuel modgang, og konsekvensen af dette kan være, at eleven muligvis opfatter sig selv som værende mindre værd end andre elever, hvilket i værste tilfælde kan føre til social eksklusion frem for inklusion.

Hjælper LST-værktøjerne overhovedet eleverne?

Følgende analyse vil have særligt fokus på faglig inklusion med inddragelse af elevernes LST-værktøjer.

Som tidligere nævnt, er LST et værktøj, elever med dysleksi kan benytte sig af, med henblik på at kunne deltage nemmere i undervisningen. Disse hjælpeværktøjer bruges i særdeleshed som oplæsnings- og skriveværktøj, og ydermere kan eleverne diktere ved at lave tale til tekst. For at disse hjælpeværktøjer kan benyttes, er det vigtigt, at både elever og lærere er bekendt med, hvordan hjælpeværktøjerne virker. I vores spørgeskema til engelsklærerne ønskede vi at undersøge, om de selv mente, de har en forståelse for og indsigt i, hvordan man bruger hjælpeværktøjerne. Hertil svarede 39,7% af de adspurgte "4" på vurderingsskalaen, imens 34,9% valgte svarmuligheden "5" (se bilag 2.1). Umiddelbart giver dette resultat indtryk af, at engelsklærerne selv vurderer, de har gode kompetencer og forståelse for LST-hjælpeværktøjerne. Vi spurgte desuden, hvorvidt engelsklærerne oplevede, at de ordblinde elever rent faktisk benytter sig af deres hjælpeværktøjer. Hertil svarede 37,7% svarmulighed "3", hvilket i første ombæring giver udtryk for, at flere elever med dysleksi ikke benytter sig af deres hjælpeværktøjer (se bilag 2.2). Vi spurgte derfor i vores interviews med eleverne nysgerrigt ind til, hvorvidt de følte, de kunne deltage i engelskundervisningen på lige vilkår som de resterende elever i klassen. Hertil svarede Emilie:

“Ikke rigtigt nej, fordi jeg skal bruge alle mulige specielle værktøjer og sådan noget på min computer, så jeg skal have mere hjælp end de andre, hvor de andre kan bare skrive derudaf og så er de færdige. Så altså jeg skal bruge lidt længere tid på det hele og læreren skal forklare det tydeligere til mig, hvad det går ud på.” (se bilag 4.8).

Det kan virke paradoksalt, at teorien udtrykker, at måden hvorpå elever med dysleksi fagligt kan deltage i engelskundervisningen er gennem brugen af LST, når elever som Emilie udtrykker, at netop brugen af LST besværliggør hendes arbejdsproces. Hun føler, det er tidskrævende at skulle benytte disse værktøjer, og hun udtrykker ligeledes, at hun har behov for længere tid til arbejdet end andre i klassen. Når Emilie udtaler dette, kan det være et udtryk for, at hun ikke føler sig fagligt inkluderet, fordi hendes præmis for deltagelse føles vanskeligere end andres. Ifølge Dörneyis ti bud om at motivere elevers læring indenfor et andetsprog, vil vi her have særligt fokus på buddet omhandlende *present the tasks properly*. Det lyder, at man skal præsentere arbejdsopgaven på en måde, således at eleverne finder opgaven relevant og spændende for at skabe en motiverende undervisning. Ligeledes er det essentielt, at der er opsat klare, realistiske mål, således at eleven oplever succes og kompetence.

I ovenstående citat udtrykker Emilie, at hun står overfor en arbejdsopgave med urealistiske mål. Hun føler det er meget tidskrævende og besværligt at benytte sig af sine hjælpeværktøjer, hvilket indikerer, at engelsklæreren skal være opmærksom på, at Emilie har brug for at blive fagligt inkluderet på en måde, hvor hun kan deltage på lige fod med de andre klassen, selvom hun skal benytte sig af LST. Som det nævnes i vores teori afsnit omhandlende faglig inklusion, kan det udledes, at Emilie kan have brug for længere tid til opgaven, eller at opgaven skal præciseres mere i forhold til hendes behov. Her er det interessant at inddrage et citat fra Katrine, hvor vi spørger hende ind til, om hun føler, at hendes engelsklærer tager hensyn til hendes dysleksi, når læreren skal planlægge sin undervisning: *“(...) det er ikke sådan, at hun selv planlægger, at jeg skal gøre noget andet. Så jeg skal selv gøre opmærksom på det før der bliver gjort noget ved det.”* (Se bilag 4.3). Jævnfør Dörneyi og førnævnte bud, kan vi ud fra dette citat udlede, at Katrine muligvis ikke oplever at blive fagligt inkluderet af sin lærer. Katrine har sandsynligvis et behov for, at hendes arbejdsopgaver bliver digitaliseret, således at hun kan benytte sig af LST. Samtidig har Katrine behov for længere tid til at

gennemføre sine arbejdsopgaver, såfremt hun skal opnå succes og kompetence og derigennem opleve faglig inklusion og udvikling.

Der kan være flere årsager til, hvorfor Katrine ikke oplever at blive fagligt inkluderet i undervisningen. Et synspunkt vi finder relevant at inddrage, er engelsklærernes egne perspektiver på, hvorvidt de føler, de kan imødekomme elever med dysleksis behov i undervisningen. Her svarede 38,4% af engelsklærerne svarmuligheden "3" (se bilag 2.3). Engelsklærerne udtrykker i vores spørgeskema, at de ikke oplever, de har tiden til at kunne udarbejde den undervisning, det måtte kræve, for at imødekomme alle elevers behov. I den efterfølgende svarboks med mulighed for at uddybe sig, påpeger en engelsklærer blandt andet følgende:

“Ville ønske, at jeg ærligt kunne svare 5, men sandheden er, at jeg er enormt presset på at nå igennem pensum, så jeg må hugge en hæl og klippe en tå, for at ruste mine elever bedst muligt til at kunne lykkes til afgangsprøven.” (se bilag 1).

Med afsæt i ovenstående citat finder vi det interessant, at teorien omkring faglig inklusion af elever med dyslexi påpeger, at læreren skal tilrettelægge undervisningen, så alle har mulighed for at udvikle sine faglige kompetencer og deltage i et læringsfællesskab. Når vi ser på vores spørgeskema og engelsklærernes svar, kommer det nemlig til udtryk, hvordan lærerne gentagne gange bruger tid som årsagsfaktor og begrundelse for, hvorfor de ikke er i stand til at imødekomme elevernes behov, og dermed favne elevers forskellige faglige niveauer. Altså er det tiden, der ender med at komme i vejen, selvom de fleste lærere mener, at de faktisk har de fornødne kompetencer, det ellers kræver.

Delkonklusion

I ovenstående analyse med fokus på social inklusion, får vi indblik i Emilies, Miras og Katrines oplevelser omkring at have oplevet fordomme i forbindelse med deres dyslexi. Ud fra elevernes citater fremgår det, at Alenkærs teori omkring social inklusion kan have stor betydning for, hvordan elever oplever at føle sig som en del af en socialt fællesskab. Det kan ud fra citaterne udledes, at eleverne har brug for følelsen af at blive set på som værende lige så "normal", jævnfør Alenkær, som sine klassekammerater, og ikke blive set anderledes på. Derudover kan vi på baggrund af analyseafsnit omhandlende faglig inklusion konkludere, at

teorien peger på, at elevernes LST er måden, hvorpå elever har bedst mulighed for at deltage på lige fod med de andre elever i klassen. Dog forklarer Emilie, at netop brugen af hjælpeværktøjer kan føles tidskrævende, hvilket kan besværliggøre arbejdsprocessen for en elev med dysleksi. Sidstnævnt vidner vores spørgeskema om, at engelsklærerne gerne vil inkludere eleverne fagligt, men at de oplever, at de mangler den fornødne tid for at kunne udarbejde en undervisning, hvor alle elevers forskellige behov kan imødekommes.

“Jeg føler, hun er ret ligeglad”

I forlængelse af ovenstående analyseafsnit, hvor fokus er rettet mod, hvordan social- og faglig inklusion er betydningsbærende i forhold til at skabe lige deltagelsesmuligheder samt motivation hos eleverne, giver det anledning til at analysere på lærerens relationskompetence og måden hvorpå denne bidrager til motivationen hos eleverne.

Klinge påpeger, at elevernes behov for autonomi, kompetence og samhørighed har en væsentlig betydning for elevernes læringsudbytte og udvikling i et læringsfællesskab. Klinge understreger yderligere, at elevernes relation til deres lærer spiller en central rolle for, hvorvidt eleverne oplever at føle sig som en værdifuld del af et fællesskab. Hertil er det interessant at se på et citat fra Emilie, hvor vi spørger hende ind til hendes forhold til sin engelsklærer og om hun føler, hun kan snakke med hende om de ting, der besværliggør hendes deltagelse i engelskundervisningen:

“Ikke rigtigt. Jeg har prøvet mange gange at sige hvordan jeg har det med engelsk, men det er som om hun lader det gå ud af det ene øre og sådan, hun lytter ikke rigtig til mig, og siger, det ikke er svært, og at jeg bare skal lære det. Hun forstår ikke at jeg ikke kan læse det. Jeg forstår ikke hvad hun siger i timerne og jeg kan heller ikke se en film på engelsk, selvom der ikke er danske undertekster, for jeg kan ikke nå at læse dem.” (se bilag 4.9).

Dette citat er et eksempel på en elev med dysleksi, der oplever mange faglige udfordringer i engelskfaget. Dette vækker interesse hos os, da det virker til, Emilie ikke oplever at få sine behov imødekommet af sin engelsklærer. Emilie udtrykker, at hun ikke kan deltage i engelskundervisningen, og dermed bliver hendes behov for autonomi ikke bliver opfyldt. Der er en risiko for, at Emilie kan opleve, at undervisningen ikke føles motiverende og relevant

for hende, da hun udtrykker, at hun ikke kan deltage aktivt i undervisningen. Emilie har sandsynligvis et behov for at blive stilladseret med henblik på at lykkes i engelskundervisningen, da hun på nuværende tidspunkt ikke oplever at have de kompetencer, det kræver at deltage i undervisningen. Her bliver Emilies behov for kompetence ikke understøttet, i og med hun ikke kan håndtere de udfordringer, engelskundervisningen giver hende.

Ifølge Klinge mindskes motivationen hos elever, når de ikke oplever at kunne håndtere de udfordringer, de bliver stillet overfor. Når Emilie udtrykker sig, som hun gør i førnævnte citat, giver det anledning til at tro, at hun ikke føler sig tryk ved niveauet og de stillede arbejdsopgaver. Dette bidrager til, at Emilie til tider ikke føler sig engageret og motiveret for at deltage, da undervisningen ikke er differentieret og tilpasset til hendes falige niveau og kompetencer. Ud fra citatet kan det yderligere udledes, at Emilie giver udtryk for sit behov om at føle samhørighed i engelskundervisningen, eftersom hun flere gange har forsøgt at forklare sin lærer, at hun har svært ved engelsk. Som Emilie nævner, føler hun, at hendes lærer ignorerer hende, hvilket for Emilie kan efterlade en følelse af, at hendes lærer ikke respekterer hende og ikke vil lytte til hendes behov. For at Emilie ville opleve at få sit behov for samhørighed imødekommet, kunne læreren i stedet have stillet sig nysgerrig overfor Emilies udtalelser og vist interesse samt omsorg overfor hende samt hendes problemer i engelskundervisningen.

Følgende citat fra Emilie eksemplificerer ligesom forrige citat, hvordan Emilie og hendes engelsklærer har svært ved at kommunikere med hinanden, fordi hendes lærer ikke forstår sig på Emilies dysleksi. Ifølge Klinge er det ikke som sådan vigtigt, at læreren forstår, hvorfor Emilie udtrykker sig, som hun gør, men vigtigheden ligger i, at læreren forsøger via god mentalisering at tro på, at der må være en årsag bag Emilies udtalelser. Citatet viser Emilies frustration omkring engelsksproget, da vi spørger hende, om hun føler, hendes engelsklærer gør noget for at inkludere hende i undervisningen, eksempelvis om hun lader hende lytte til teksten frem for at læse den:

“Hmm nej ikke rigtigt. Altså det er det, der er ret irriterende ved at være ordblind. Jeg har sagt til læreren, at jeg ikke rigtig kan læse og forstå hvad der står, og så er det som om hun ikke rigtig tror på mig og så skal jeg sige det til hende flere gange. Jeg

føler, hun er ret ligeglad med det, så jeg går hjem i stedet og øver mig med min mor, så jeg ved, jeg får lavet noget.” (se bilag 4.8).

Det interessante ved ovenstående citat er i særdeleshed når Emilie forklarer, at hendes lærer *ikke rigtig tror på*, at Emilie har svært ved engelsk. Vi spurgte herefter Emilie, om hun, ud fra hendes udtalelse, ikke føler, at hendes engelsklærer gør noget for at hjælpe hende på vej, hvortil hun svarede: *“Nej ikke rigtigt.”* (se bilag 4.8). Efter dette svar var vi nødt til at stoppe op og sætte interviewet på pause, da Emilie begyndte at græde. Vi valgte at pause interviewet, da vi ville sikre os, vi ikke overtrådte Emilies grænser ved at fortsætte interviewet, som om intet var hændt.

Det, at Emilies lærer ikke tror på, at Emilie har svært ved engelskfaget, viser først og fremmest lærerens manglende mentaliseringsevne overfor Emilie. Emilie har et behov for at føle sig forstået og anerkendt af sin lærer, og dette citat viser et eksempel på, hvordan den manglende evne til at mentalisere fra en lærers side af, kan påvirke relationen mellem en lærer og elev i en negativ retning. Det er tydeligt, at Emilie har behov for, at hendes lærer udviser omsorg og bekræftelse overfor hende, og dermed agerer omsorgsetisk. Set udefra, kan det virke som om, at Emilies lærer har en forudindtaget forståelse, når det kommer til dysleksi, eftersom hun flere gange får nævnt, at hun ikke kan forstå, hvorfor Emilie har det så svært. Som vi tidligere har anført, er det vigtigt at understrege, at Emilie er en elev, der har meget svært ved engelskfaget. Uagtet at Emilie ikke oplever sig selv som en faglig stærk elev i engelskfaget, er det essentielt, at Emilie får en oplevelse og følelse af, at hendes lærer handler omsorgsetisk, og at hun har mentaliseringsevnen til at få Emilie til at føle sig som en værdifuld del af klassen. Det kan læreren eksempelvis gøre ved at virke modtagelig overfor de ting Emilie udtrykker sig omkring, og forsøge at udvise en forståelse og troen på de ting, Emilie siger til hende.

Udover Klinges begreber giver ovenstående citater anledning til at inddrage Dörnyei og hans perspektiver på motivation. Dörneyis bud *develop a good relationship with the learners* kan sættes i relation til Emilies udtalelser omkring hendes forhold til sin engelsklærer. Dörneyi nævner, at mange elever har et behov for at tilfredsstille deres lærer, hvilket kan være årsag til, at elever gerne vil udføre de arbejdsopgaver, de bliver stillet overfor. Men når Emilie udtaler, at hendes lærer ikke lytter til hende, oplever Emilie formentlig ikke lærer-elev

relationen mellem dem som værende optimal. Når Emilie oplever dette, vil det kunne resultere i, at Emilies motivation for lærerens arbejdsopgaver mindskes, og altså bliver Emilies faglige udbytte ligeledes påvirket af, at hun ikke oplever at have en god relation til sin lærer.

I forlængelse af Emilies udtalelser, giver det anledning til at inddrage Katrines perspektiv på, hvorvidt hun oplever, at hendes engelsklærer formår at imødekomme hendes behov i engelskundervisningen. Katrine svarede hertil følgende:

“Vi havde en ret stor opgave her i efterårsferien, vi skulle skrive 7 siders engelsk om alt muligt og sådan. Så der kom min engelsklærer hen til mig og var sådan, okay du må godt indtale noget af det eller lave en video med noget af det i stedet for.” (se bilag 4.3).

Eksemplet med Katrine viser, at hendes lærer formår at understøtte Katrines behov for kompetence og dermed kan lykkes med en opgave, hele klassen bliver stillet. Dette bidrager til, at Katrine har muligheden for at udføre opgaven med samme forudsætninger som hendes klassekammerater, da læreren giver Katrine valgmuligheder, der er med til at understøtte hendes behov for autonomi, eftersom det bidrager til en følelse af, at hun dermed får et fagligt udbytte ud af undervisningen. Det bidrager samtidig til behovet for samhørighed, eftersom læreren udviser forståelse over for Katrines faglige udfordringer i engelsk. Læreren lytter anerkendende og nysgerrigt til Katrine, der udtrykker, at syv siders skriftlig engelsk er en stor mundfuld, og læreren tilpasser således Katrines opgave til hendes niveau. At Katrines engelsklærer gør dette, bidrager angiveligt positivt til Katrines følelse af at være en ligeværdig del af fællesskabet, da engelsklæreren udviser omsorg og er nærværende overfor hende.

Modsat Emilie og hendes forhold til sin engelsklærer, oplever vi Katrine som en elev, der synes at have et positivt lærer-elev forhold. Foruden dette, fremgår det af citatet, at Katrines lærer er i stand til at agere omsorgsetisk overfor hende ved, at hun viser, at hun er forstående og velvidende overfor Katrines udfordringer i engelskfaget. Da vi udførte vores interviews med de tre elever, blev vi bekræftet i, at elevers motivation til at deltage i undervisning drives af en god lærer-elev relation. Det blev især tydeligt, da vi spurgte Mira, om det er vigtigt for

hende at have et godt forhold til sin lærer, hvortil hun svarede: *“Ja det synes jeg, fordi jeg er jo på skolen så meget, så det er dejligt og betryggende at kunne tale med sin lærer om forskellige ting.”* (se bilag 4.6). Som vi tidligere har nævnt, ser vi det som en klar fordel at have en positiv relation til sine lærere. I et fag som engelsk, hvor man muligvis kan føle sig på udebane af flere årsager, kan det derfor være særligt rart at finde tryghed ved sin lærer. Når man er tryk ved en person, har man sandsynligvis nemmere ved at udtrykke sine mulige frustrationer, og man finder også tryghed i at måtte spørge læreren til hjælp, såfremt relationen er god. Derudover kan nogle elever muligvis opleve, især ved et fremmedsprog, at man ikke har kompetencerne eller ressourcerne, man selv finder nødvendige for at føle, at man kan deltage på lige fod og med tryghed i klasserummet. I en sådan situation er det, igen, en fordel at have en positiv relation til sin lærer, hvor man kan udtrykke dette og søge den fornødne støtte, man eventuelt har behov for.

Delkonklusion

Ovenstående analyse har givet os et indblik i, hvor vigtigt det er som lærer at kunne agere relationskompetent. Som Klinge nævner, kan det være udfordrende som lærer at imødekomme alle de elever, der går i ens klasse, da alle elever har brug for forskellig opmærksomhed. Dog må vi samtidig konstatere, på baggrund af elevernes udtalelser, at det er essentielt, at lærerens relationelle handlinger og didaktiske valg i undervisningen har stor betydning for elevernes trivsel samt lysten og muligheden for at deltage i undervisningen. Disse valg kan blandt andet resultere i, at eleverne får imødekommet deres behov for autonomi, kompetence og samhørighed. Samtidig viser, især eksemplet med Emilie os, at eleverne også har et behov for at blive mødt med god mentalisering og omsorgsetik, da begge er med til at præge en god lærer-elev relation positivt.

Hvorfor skal det være så svært at udvikle sit ordforråd?!

At læse en tekst kan være svært for elever med dysleksi, især i et fremmedsprog som engelsk. I vores spørgeskema spurgte vi engelsklærerne, i hvor høj grad de føler, elever med dysleksi har særlige faglige udfordringer i engelskundervisningen. Hertil svarede 32,2% svarmuligheden “3” på vurderingsskalaen, mens 30,8% svarede “4” (se bilag 2.5). Disse resultater er interessante for os at fremhæve, da vi gennem vurderingsskalaen fik fornemmelsen af, at mange af engelsklærerne ikke føler, elever med dysleksi har det særligt svært i engelsk kontra i dansk. I den efterfølgende svarboks, hvor engelsklærerne havde

mulighed for at uddybe deres svar (se bilag 1), kan vi dog læse, hvordan flere udtrykker, at mange af deres elever har svært ved det faglige i engelsk og at de oplever andre udfordringer end ved de elever, der ikke har dysleksi.

Af svarboksene kan vi udlede, at én af de færdigheder, eleverne med dysleksi har særligt svært ved, er at læse tekster på engelsk. Som tidligere nævnt påpeger Stephen Krashen, at måden, hvorpå man tilegner sig et nyt eller større ordforråd, er ved at læse for fornøjelsens skyld. Dette giver i og for sig god mening, da man gennem aktiv læsning støder på nye ord, man muligvis med tiden kan inkorporere i sit eget ordkartotek. En engelsklærer udtaler blandt andet: *“At omsætte den læste engelske tekst til aktivt ordforråd kan være svært.”* (se bilag 1). En anden engelsklærer udtaler ligeledes: *“Fremmedsprog er generelt svært for mange elever, når du så ofte ikke kan følge med i teksterne selv og skal sidde og få læst højt igen så kommer du ofte lidt bagud.”* (se bilag 1). Begge citater giver udtryk for, at det kan være svært for elever med dysleksi at tilegne sig et nyt ordforråd. Det er naturligvis ikke selvsagt, at alle elever med dysleksi ikke finder dette muligt, men med afsæt i Krashens hypotese om at læse for fornøjelsens skyld, kan det antages, at eleverne ifølge vores interview oplever vanskeligheder ved læse og derigennem kan de have sværere ved at tilegne sig et større ordforråd.

Når vi ser på vores interviews med de tre elever, får vi bekræftet netop ovenstående, da alle tre elever flere gange påpegede vanskelighederne ved at læse på engelsk. Vi spurgte blandt andet Mira, om hun følte, hun kunne deltage på lige fod som hendes klassekammerater i engelskundervisningen, hvortil hun svarede:

“Ja i engelsk, 100 procent, det synes jeg. Eller, undtagen hvis vi skal læse noget, så er det sværere for mig, men nogen gange behøves jeg ikke at læse fordi at jeg er ordblind. Så sidder jeg bare og følger med i stedet.” (se bilag 4.5).

Mira fremhæver selv, at hun er en elev med dysleksi, og derfor behøves hun ikke være med til højtlesning i klassen. Om det er lærerens beslutning eller om det er elevens eget ønske, er selvfølgelig ikke til at vide. Når noget bliver svært for elever, kan det måske være nemt at sige til sig selv, at man er dårlig til noget. Her kan der refereres til Krashen og hans hypotese *affective filter*, da vi ud fra citatet kan få fornemmelsen af, at Mira ikke har tiltro til sig selv

og sine evner, når det kommer til at læse en tekst på engelsk. Hvis eleven har en negativ holdning til at lære et nyt sprog, kan det i sidste ende gå ud over elevens sprogtilegnelse i engelsk. Mira har ikke den helt store motivation for at forsøge at være med i læsningen, da hun har en forudindtaget forventning til sig selv, nemlig at hun ikke behøver deltage, fordi hun er dyslektisk. Ifølge Dörnyei og hans bud på, hvordan man sprogligt motiverer elever, kunne der i dette tilfælde være tale om hans bud *promote learner autonomy*. Miras udsagn viser, at hun ikke finder motivation ved at skulle forsøge sig på at læse. Det er væsentligt, at Mira oplever, og har motivation omkring at forsøge sig med de arbejdsopgaver, der bliver stillet i klassen. Såfremt dette lykkes, vil Mira med større sandsynlighed have lyst til at tage ansvar for egen læring.

I vores andet interview med Emilie, spurgte vi hende, hvornår hun føler sig ordblind i forhold til engelskundervisningen frem for danskundervisningen, hvor hun svarede:

“Det er rigtig meget sproget, ordene kan jeg ikke rigtigt, og jeg har også svært ved at forstå det jeg læser og det er sådan, f.eks. i forhold til dansk, der kan jeg sagtens være med til at læse, så det er der jeg synes engelsk bliver ekstra svært.” (se bilag 4.8).

Med afsæt i Krashen og hans hypotese *comprehensible input*, kan det ud fra Emilies citat synes vanskeligt at skulle tilegne sig et nyt sprog, hvis eleven i forvejen ikke forstår det, hun skal læse. Krashen beskriver som nævnt *i+1*, hvor +1 beskriver de udfordringer, eleven har, når de skal lære et nyt sprog. Som vi kan læse i Emilies citat, synes hun, at læsning i engelsk er sværere end læsning i dansk. Det kan tolkes som det, at hun i forvejen kan læse lidt på dansk, og derfor bedre kan håndtere at blive udfordret, hvorimod det bliver en stor udfordring overhovedet at skulle forstå et ord, når det omhandler engelsksproget. En måde hvorpå Emilies engelsklærer kunne forsøge at inkludere Emilie i undervisningen og dermed hjælpe hende på vej til at forbedre sit engelske sprog, kunne være ved at gøre brug af deres modersmål, dansk, jævnfør Gibbons. I forlængelse af dette er det interessant at inddrage et citat fra Katrine, hvor vi i interviewet spørger hende, om der er noget, der fungerer særligt godt for hende i engelskundervisningen. Her svarer hun:

“Altså jeg vil sige, hvis vi læser, hvis vi har en eller anden tekst vi skal læse, og så min lærer ligesom samler op på det på dansk, så jeg hele tiden er med i det, så synes jeg egentlig det fungerer sådan okay.” (se bilag 4.2).

Katrine nævner netop her, hvordan det er med til at hjælpe hende, når hendes lærer oversætter fra engelsk til dansk i undervisningen. At Katrines lærer gør dette, kan først og fremmest være med til at forhøje hendes *affective filter* i engelskundervisningen, da oversættelsen fra engelsk til dansk kan være med til at gøre, at Katrine har motivationen til at følge med og dermed deltage i processen, når hun skal forbedre sit ordforråd i engelsk. Samtidig kan der henvises til Krashens *comprehensible input*, da læreren hjælper Katrine på vej til at forstå +I’et, i og med hun hjælper Katrine til at overkomme de udfordringer, hun har ved det engelske sprog. Udover førnævnte kan der henvises til Dörnyei og det bud, han betegner som *make the language classes interesting*. Læreren formår at gøre undervisningen interessant for Katrine at deltage i, eftersom læreren giver Katrine en personlig følelse af, at hun er en vigtig del af undervisningen og at hendes motivation til at deltage er lige så vigtig som hendes klassekammeraters.

I vores spørgeskema nævner en af engelsklærerne: *“At omsætte den læste engelske tekst til aktivt ordforråd kan være svært.”* (se bilag 1). At elever med dysleksi har muligheden for at benytte sig af deres LST-værktøjer, som kan læse tekster højt for dem, fungerer som et godt værktøj til at inkludere eleverne i det tekstarbejde, der måtte være i faget. Således skal elever med dysleksi ikke læse det på egen hånd, da det kan virke som en uoverskuelig opgave for nogle. Det er dog interessant i den forbindelse at overveje, hvorvidt disse elever gennem brugen af en oplæsningsfunktion formår at tilegne sig et nyt ordforråd. Hertil giver det mening at inddrage følgende citat: *“Udfordringerne kommer især i det skriftlige, fordi de ofte har et større mundtligt ordforråd end skriftligt. Derfor kan de måske godt endelserne mundtligt, men ikke skriftligt.”* (se bilag 1). Såfremt eleverne vænner sig til at benytte sig af deres LST-værktøjer, vil eleverne højst sandsynligt kunne tilgå det undervisningsmateriale, engelsklærerne måtte give dem. Dog vil eleverne gennem oplæsningsfunktionen angiveligt ikke lære at genkende ord i tekster, hvilket Paul Meara benævner som værende en nødvendighed for at kunne udvide sit ordforråd. Han mener altså, at eleverne skal kunne afkode, hvorvidt et ord er et reelt ord i en given tekst, og dette kan der sættes spørgsmålstejn til, hvorvidt eleverne formår det gennem oplæsningsfunktionen.

Som elev med dysleksi kan det tænkes, at ovenstående kan forekomme ganske vanskeligt, da disse elever har en mindsket funktion til at afkode ord, eftersom de ikke kan benytte sig af skriftens lydprincip, hvilket flere af engelsklærerne påpeger i vores spørgeskema: *“De har svært ved at lydere sig frem til ordene og de kan virke opgivende.”* (se bilag 1). Derudover nævner en anden engelsklærer følgende: *“Jeg har oplevet mange gange at elever med ordblindhed har faglige udfordringer, de kan bare ikke særligt mange ord. Som om de er auditivt udfordrede og ikke kan høre alle nuancerne i sproget.”* (se bilag 1). Ud fra netop disse citater får vi en oplevelse af, at det er svært for elever med dysleksi at tilegne sig et større ordforråd, da eleverne ikke har nemt ved at kunne genkende ord, såfremt man tager udgangspunkt i Mearas påstande.

Førstnævnte citat giver yderligere mulighed for at inddrage Paul Nation, der udtrykker, at man skal kunne huske et ord, for at kunne se og forstå en mening med selve ordet. Dette er interessant, da man ud fra dette citat kan udlede, at førnævnte engelsklærer oplever, at eleverne med dysleksi kan have svært ved at forstå og høre nuancerne i sproget. Dette kunne læne sig op ad hvad Nation beskriver som, at man skal kunne læse en tekst uforstyrret og forstå størstedelen af de ord, eleverne bliver præsenteret for i undervisningen. Engelsklæreren beskriver, at eleverne kan virke opgivende, hvilket muligvis bærer præg af, at de netop ikke oplever at kunne genkende, hvorvidt diverse ord er reelle ord, samtidig med, at de har svært ved at forstå meningen bag selve ordet, da de måske blot har været præsenteret for ordet i en mundtlig sammenhæng. Eleverne ved i så fald ikke hvordan de skal kunne afkode dette ord, når de læser det, selvom de muligvis måtte have kendskab til ordet gennem oplæsning eller i deres mundtlighed. Såfremt eleverne ikke har et særligt stort kendskab til ordene og deres betydning, mener engelsklærerne tilsyneladende, at elever med dysleksi oplever udfordringer ved at læse engelske tekster.

“Det er bare irriterende og langtrukket”

Ligesom med læsning kan det at skrive på engelsk også være særligt udfordrende for elever med dysleksi, hvilket vores interviews samt spørgeskema viser. Efter 9. klasse er det forventeligt, at eleven har viden om stavning på engelsk og er i stand til at skrive med rimelig sproglig præcision (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). I forlængelse af dette er det interessant at se på vores interviews, da alle tre elever gentagne gange belyser sværheden i at

skrive på engelsk. I vores interview med Katrine spurgte vi hende først, hvordan hun oplever det at være ordblind i netop engelskundervisningen, hvortil hun svarede: *“Jeg synes det er svært. Altså der må jeg sige, der kan jeg jo se en kæmpe forskel fra de andre fag.”* (se bilag 4.2). Vi spurgte hende efterfølgende, om hun kunne sætte flere ord på denne forskel, hvor hun uddybede med følgende:

“Altså jeg synes bare, at i dansk der er det jo ens sprog, så det ligger naturligt til en, selvom der er noget man så ikke ved hvordan man skal stave til, så kan man altid skrive lidt forkert og så kan man altid vende tilbage til det og så ved man godt hvad man mener. Hvor i engelsk så hvis du ikke kan stave til ordet, så kan man ikke stave til ordet, og så går man i stå og sådan sidder man og kæmper med et ord man skal finde ud af, det bliver meget hurtigt sådan, man skal hele tiden stoppe op og finde ud af ‘hvordan gør jeg det her’, ‘nu skal det bøjes’ og ‘hvad form’. Så bliver det bare irriterende og langtrukket.” (se bilag 4.2).

I ovenstående citat tydeliggør Katrine forskellen på at skrive på dansk og engelsk, og inddrager her stavning som et eksempel på, hvorfor det er sværere at skrive på engelsk. Dette kan først og fremmest sættes i forlængelse til førnævnte mål fra EMU om, at eleven skal være i stand til at skrive en tekst på engelsk, og altså dermed kan finde ud af at stave til ord (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). Dette kan ledes videre til Gibbons forklaring omkring, at mindre gode elever har en tendens til at fokusere meget på mekanikken bag det at skulle skrive en tekst. Det kan ud fra citatet udledes, at Katrine mister motivationen ved at skrive en tekst, når hun ikke føler, hun kan stave til et ord. Katrine oplever derfor at blive forstyrret i sin skriveproces, når hun ikke er sikker på, hvordan et givent ord skal staves. I stedet for at fokusere på en succesoplevelse, ved rent faktisk at få skrevet noget ned, fokuserer Katrine meget på bøjningen, stavningen og formen af det bestemte ord, hvilket i en vis grad også er godt at have for øje, men for Katrine kan denne tendens være med til, at hun får en følelse af ikke at være i stand til at kunne skrive en længere tekst, og altså dermed ikke oplever at få succes med skrivningen. Dette kan refereres til Krashens *affective filter*, eftersom Katrine fokuserer meget på selve afkodningen af ordene, og når dette så ikke fungerer for hende, mister hun motivationen. Netop motivationen er vigtig, hvilket også kommer til udtryk i Dörneys bud omkring *increase the learners’ linguistic self-confidence*. Her beskriver han, at det er nødvendigt, at elever oplever, at de har evnen og tiltroen til, at de

kan mestre og lykkes med en given opgave. Vigtigheden ligger ikke i, hvorvidt de har de reelle kompetencer, men derimod handler det om, at eleven skal have troen på, at de kan fuldføre opgaven.

Ud fra citatet kan vi udlede, at Katrine formentlig oplever en barriere, der kan medføre, at hun ikke kan producere et *comprehensible output*, en modtager kan være i stand til at forstå. Katrine har som nævnt en tendens til at se begrænsninger ved hendes sprog frem for at se på mulighederne, og dermed forsøge sig på at få skrevet en tekst ned. Denne tendens til at fokusere meget på retskrivningen og grammatikken er noget, der går igen for vores andre interviewpersoner, eksempelvis ved Mira, når vi, ligesom med Katrine, spørger hende, om hun kan uddybe forskellen på at være ordblind i engelsk frem for dansk: *“Især stavningen og det at det er et andet sprog er noget af det der er ekstra svært.”* (se bilag 4.5). Her får vi indtrykket af, at Mira, ligesom Katrine, har svært ved at producere et output, fordi stavningen kommer i vejen for skriveprocessen. I forbindelse med Swains hypotese omkring *comprehensible output* beskriver Gibbons, at hypotesen burde være en opmuntrende faktor for elevernes lyst til at gøre deres sprog forståeligt for andre, men dette kan være svært for vores tre elever at se, eftersom retskrivningen betyder så meget for dem at have styr på. Da vi spurgte Katrine ind til at skrive i engelskundervisningen, påpegede hun følgende besværlighed:

“Altså jeg synes det er svært, der er lidt mere arbejde i det for mig end der er for nogle af de andre, fordi de kan sådan hurtigere lige skrive hvis vi skal lave en opgave hurtigt, hvor der er jeg sådan, det tager bare lang tid.” (se bilag 4.2).

Katrine oplever, at skriveprocessen er langtrukken og besværlig for hende i forhold til hendes klassekammerater. Hun udtrykker, at hun har en oplevelse af, at de har muligheden for at skrive hurtigt og effektivt, men at hun selv må kæmpe meget for at kunne skrive noget ned og altså få produceret et output. Da vi i vores spørgeskema spurgte engelsklærerne, hvorvidt de oplever, at elever med dysleksi benytter sig af deres værktøjer, svarede 37,5% svarmulighed “3”, hvilket indikerer, at det langt fra er alle, der benytter sig af deres værktøjer (se bilag 2.2). Dette finder vi relevant at sammenligne med Katrines citat, og kan give anledning til at tro, at hun, ligesom Emilie, finder det tidskrævende at benytte sig af sine hjælpeværktøjer. Kun 9,6% af engelsklærerne vælger svarmulighed “5”, altså at elever med dysleksi i høj grad

benytter sig af deres værktøjer (se bilag 2.2). Der kan naturligvis være mange andre årsagsforklaringer til, hvorfor engelsklærere svarer og oplever dette. Katrine udtrykker i citatet, at der ved en given opgave foreligger hende mere arbejde end for hendes klassekammerater, og altså elever uden dysleksi, hvilket er et forståeligt udsagn. Dog undrer det os samtidig, at størstedelen af engelsklærerne svarer, at eleverne ikke benytter sig af deres værktøjer i høj grad, da vi får fornemmelsen af, at elevernes LST-værktøjer omtales som værende løsningen for, at elever med dysleksi får en følelse af at kunne deltage i engelskundervisningen på lige fod med de andre i klassen.

Delkonklusion

Ovenstående analyse har givet os et indblik i, at elever med dysleksi finder udfordringer ved både at læse og skrive i engelsk. Vi kan først og fremmest udlede, at elever med dysleksi oplever vanskeligheder ved læsning, da de har besvær ved at afkode ord. En måde hvorpå engelsklærerne og elever med dysleksi beskriver, at dette kan afhjælpes, er ved at engelsklærere benytter deres modersmål, dansk, i undervisningen som supplement til, at alle elever kan deltage i det faglige. Således får eleverne med dysleksi altså muligheden for at være en del af undervisningen, i og med læreren tager disse elever i hånden og formår at inkludere dem. Derudover italesættes det gentagne gange, at LST-værktøjernes oplæsningsfunktion også er en essentielt faktor for, at elever med dysleksi kan deltage i undervisningen. Eleverne i vores interviews påpeger udfordringer i forbindelse med skrivning, herunder især stavning. Det kan være svært som lærer at føre eleven til en succesoplevelse, når de har så høje forventninger til sig selv i forbindelse med retskrivning, bøjningen og stavningen, i og med elevernes skriveproces dermed kan blive langtrukket, og deres motivation risikerer at blive mindsket.

Konklusion og perspektivering

På baggrund af vores bachelorprojekt kan vi først og fremmest konkludere, at det er vigtigt for elever at føle sig som en værdifuld del af et fællesskab og at Alenkær har en væsentlig pointe i, at elever har et behov for at føle sig “normale” og ligeværdige med sine klassekammerater. Gennem vores analyse kom det til udtryk, hvordan Katrine oplever at have klassekammerater, der antager, at hun ikke ønsker at deltage aktivt i undervisningen grundet hendes dysleksi, men at det for Katrine handler om, at hun ikke føler, hun kan deltage på det faglige niveau. Noget tyder dermed på, at social inklusion er vigtigt set ud fra et elevperspektiv, fordi det betyder noget for eleven, hvordan deres klassekammerater ser en. Samtidig fremkommer lærerperspektivet ligeså vigtigt, eftersom vi oplever ved flere af eleverne, eksempelvis Emilie, at hendes lærer påtaler hendes dysleksi foran hele klassen, hvilket bidrager til en følelse af eksklusion hos Emilie. Vi får altså et billede af, at flere eksempler tydeliggør vigtigheden i en god lærer-elev relation og effekten af denne.

Vores bachelorprojekt peger ligeledes i den retning, at det er en vanskelig opgave for elever med dysleksi at deltage på samme vilkår i læse- og skrive processerne i klasserummet som de resterende elever. Flere af de interviewede nævner gentagne gange, at de oplever, arbejdsprocessen bliver langtrukket, når de skal gøre brug af deres LST-hjælpeværktøjer. Denne pointe finder vi særlig interessant for vores projekt, eftersom teorien påpeger, at disse hjælpeværktøjer er måden, hvorpå elever med dysleksi kan opleve faglig inklusion i undervisningen. Vores bachelorprojekt gør det, efter analysen, muligt for os at påpege, at de interviewede elever med dysleksi har en opfattelse af, at LST-hjælpeværktøjerne muligvis er gavnlige, men at de oplever at mangle tid, da de ser det som værende tidskrævende for dem at tilgå hjælpeværktøjerne. Manglende tid er desuden en anden væsentlig pointe, der er relevant at fremhæve efter dette projekt. De adspurgte engelsklærere i vores spørgeskema påpeger flere gange, at de mangler tid, for at kunne skabe en god undervisning med fokus på inklusion af alle elever. Ved brug af Klinge i vores analyse, kom vi frem til, at eleverne har brug for stilladsering og differentiering af arbejdsopgaverne, men engelsklærerne udtrykker gentagne gange, at de er udfordrede grundet manglende forberedelsestid.

På baggrund af vores analyseafsnit af sprogtilegnelse ser vi, at elever med dysleksi har en tendens til at fokusere meget på mekanikken, bøjningen og stavningen af ord. Denne tendens kommer i vejen for elevernes skriveproces, da processen bliver afbrudt af, at eleverne oplever

udfordringer, de ikke kan løse på egen hånd. Dette hæmmer deres motivation og besværliggør deres mulighed for at producere et output. En løsning på dette er blandt engelsklærere i vores spørgeskema samt i teorien, at eleverne gør brug af deres LST-værktøjer, som de ellers ytrer, besværliggør deres arbejdsproces. Løsningen kan derfor virke paradoksalt, men muligvis afhjælpes ved at både lærere og elever får en grundig vejledning i, hvordan LST-værktøjerne bedst benyttes, samtidig med at eleverne får længere tid til arbejdsprocessen. Vi oplever gennem analysen et mønster af, at eleverne har en tendens til at fastholde troen om, at de er dårlige til noget. Her er det væsentligt, at læreren agerer relationskompetent og forsøger at skabe mulighederne for, at eleven oplever succes og har værdi for fællesskabet. Emilie udtrykte i vores interview, at hendes dårlige relation til sin lærer påvirkede måden, hun ser sig selv fagligt og ligeledes socialt. Katrines lærer formår i modsætning til Emilies lærer at skabe en undervisning, hvor Katrine kan deltage. Altså kan vi ud fra dette konkludere, at lærer-elev relationen spiller en væsentlig rolle for elevernes motivation i undervisningen.

Så, for at vende tilbage til vores problemformulering, hvordan kan vi som kommende lærere så styrke og motivere elever med dysleksis sprogstilegnelse i engelskundervisningen, og samtidig sikre, at vi skaber en undervisning, der er inkluderende og motiverende for netop disse elever?

Opskriften virker måske lige til. Vi skal som kommende lærere fokusere på at tilrettelægge undervisningen sådan, at elever med dysleksis kompetencer og behov bliver mødt i engelskundervisningen. Men hvordan kan vi gøre dette, hvis vi ikke har tiden til det? Tid er en rammefaktor, vi sjældent kan gøre noget ved som lærere, men samtidig er det som nævnt den tendens, der går igen for lærerne i vores spørgeskema samt for vores interviewpersoner i forbindelse med deres LST-hjælpeværktøjer. For at hjælpe eleverne til at styrke deres sprogstilegnelse i engelsk og samtidig motivere dem, kunne et tiltag, vi som kommende lærere finder relevant, være, at få eleverne til at have et positivt forhold til deres hjælpeværktøjer og finde det naturligt at benytte dem i undervisningen. Værktøjerne er til for at hjælpe dem, ikke for at besværliggøre arbejdsprocessen for dem, og det er det, vi skal have eleverne til at indse. Ifølge Krashen kan elever have en tendens til at være meget selvkritiske. Når noget bliver svært for elever, kan det blive nemt at sige til sig selv "jeg gider ikke" eller "jeg er dårlig til det". Det er interessant for os som kommende lærere at se på dette, og om der ligger en psykologisk tanke bag det, eller om det faktisk er fordi, eleverne blot har behov for en

undervisning, der tager hensyn til deres dysleksi og dermed inkluderer og motiverer dem i undervisningen? Vores analyse viser, at en måde hvorpå dette eksempelvis kan lykkes for læreren, er ved at benytte sig af modersmålet dansk i engelskundervisningen som supplement til elevernes forståelse af det faglige indhold. Samtidig er vi blevet bekræftet i, at lærerens didaktiske valg og deres relationer til eleverne har en væsentlig betydning for, om eleverne har lyst til at deltage i undervisningen.

Vi har gennem vores bachelorprojekt måtte afgrænse os fra flere spændende aspekter af elever med dysleksi i engelskundervisningen, men såfremt vi skulle udforske vores emne yderligere, kunne det være interessant at dykke ned i vinklen fra vores spørgeskema omkring, hvorvidt det er “engelsklærerens bord” at kunne håndtere elever med dysleksi. Dette kunne muligvis lede videre til en interessant og spændende diskussion for os som kommende engelsklærere, og ikke mindst som kommende dansklærere at italesætte, eftersom vi ser forskellige holdninger og synspunkter allerede blot ud fra vores spørgeskema.

Litteraturliste

Ahrenkiel, L. (2020). *Mixed methods*. Læremiddel.

<https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabelige-metoder/mixed-methods/>

Bak, C. K. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I: T. T. Engsig (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 47-72). Hans Reitzels Forlag.

Bækgaard, B. H., Bækgaard, H. & Kallesøe, D. (2013). *Livsideer*. ViaSysteme.

Børne- og undervisningsministeriet. (2022, 25. august). *Folkeskolens formål*.

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Børne- og undervisningsministeriet. (2019). *Fælles Mål for faget engelsk*. EMU.

https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_FællesMål_Engelsk.pdf

Børne- og undervisningsministeriet. (2022, 25. august). *Regler om inklusion*.

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion/regler-om-inklusion>

Børne- og undervisningsministeriet. (u.å.). *Temaforløb om ordblindhed og fremmedsproget engelsk*. Conference Manager. <https://www.conferencemanager.dk/ordblindhedengelsk>

Dörnyei, Z. & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2,3, 203-229.

EMU-redaktionen. (2022, 20. juni). Inkluderende læringsmiljø som didaktisk princip for FGU. *EMU*.

<https://emu.dk/fgu/paedagogik-og-didaktik/inkluderende-laeringsmiljoe/inkluderende-laeringsmiljoe-som-didaktisk>

Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning*. Heinemann.

Glasdam, S., Hansen, G. R. & Pjenggaard, S. (2016). *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område*. Hans Reitzels Forlag.

Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Fænomenologi. I: L, Tanggaard. & S, Brinkmann. (Red.), *Kvalitative metoder. En Grundbog* (s. 281-307). Hans Reitzels Forlag.

Jandorf, B., D., Thomsen, I., T. & Nobelius, T. (2022, 17. august). Definition af ordblindhed. *EMU*. <https://emu.dk/grundskole/saerlige-elevgrupper/ordblindhed/definition-af-ordblindhed>

Klinge, L. (2019). *Lærerens relationskompetence*. Dafolo.

Lightbown, P. M. & Spada, N. (2017). *How Languages are Learned*. Oxford University Press.

Petersen, K. R. (2014). *Inklusion*. Hans Reitzels Forlag.

Reimer, D. & Sortkær, B. (2017). Spørgeskemaundersøgelsen og kvantitative metoder. I: T. T. Engsig (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 135-158). Hans Reitzels Forlag.

Schmidt, C. H. (2022). *Hermeneutik* (2. udgave). Læremiddel.dk.
<https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/hermeneutik/>

Svendsen, H. B. (2020). *Undervisning af ordblinde elever i alle fag*. Akademisk Forlag.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I: L, Tanggaard. & S, Brinkmann. (Red.), *Kvalitative metoder. En Grundbog* (s. 33-63). Hans Reitzels Forlag.

Vilien, K. S. & Svendsen, H. B. (2019). Perspektiver på læse- og skriveteknologi i klasseværelset. *Viden om literacy*, (nr. 26), 52-55.
<https://www.videnomlaesning.dk/media/2961/26-1.pdf>.

Bilag

Bilag 1: Spørgeskema til engelsklærerne med dertilhørende svarmuligheder

1. Hvor mange ordblinde elever er der i din engelskundervisning?
2. I hvor høj grad føler du, at har du forståelse for de ordblinde elevers hjælpeværktøjer såsom CD-ord, appwriter mv.?’
3. I hvor høj grad oplever du, at dine ordblinde elever benytter sig af sine værktøjer?
4. I hvor høj grad oplever du at kunne imødekomme de ordblinde elevers behov? (F.eks. læsevanskeligheder, skrivevanskeligheder, engelsk udtale mv.). Uddyb gerne i kommentarfeltet efterfølgende.
5. I hvor høj grad føler du, at det er “engelsklærerens bord” at kunne håndtere ordblinde elever? Uddyb gerne i kommentarfeltet efterfølgende.
6. I hvor høj grad føler du, at det er dansklærerens ansvar, og ikke engelsklærerens, at fokusere på de ordblinde elevers udvikling i undervisningen?
7. I hvor høj grad føler du, at du har de fornødne kompetencer, der skal til, for at kunne hjælpe de ordblinde elever i deres engelskundervisning?
8. Hvis du fik muligheden, ville du så deltage i et kursus, der omhandler hvordan lærere bliver bedre klædt på til at støtte de ordblinde elever i engelskundervisningen, hvis du blev tilbudt det?
9. Er der en speciel undervisningsform du føler, de ordblinde elever er særligt glade for? Ja eller nej? Hvis ja, hvilke(n)?
10. I hvor høj grad oplever du, at de resterende elever i klassen ser de ordblinde elever som en del af fællesskabet? Uddyb gerne i kommentarfeltet efterfølgende.

11. Oplever du, at de ordblinde elever har svært ved at acceptere deres diagnose og er "flove" over det? Uddyb gerne.
12. I hvor høj grad oplever du, at de ordblinde elever er udfordret socialt på baggrund af deres diagnose? (F.eks. eksklusion fra andre elever, skader elevernes selvværd mv.).
13. I hvor høj grad oplever du, at de ordblinde elever har særlige faglige udfordringer i engelsk undervisningen? Uddyb gerne i kommentarfeltet efterfølgende.
14. I hvor høj grad oplever du, at de ordblinde elever kan deltage på lige fod med de andre elever?

Svarmulighed i spørgsmål 1: 0, mindre end 5, mere end 5

Svarmulighed i spørgsmål 2-5, 7, 10 og 12-14:

	1	2	3	4	5	
I lav grad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I høj grad

Svarmulighed i spørgsmål 6: I lav grad/det er alle læreres ansvar, i nogen grad/det er primært dansklærerens ansvar, i høj grad/det er udelukkende dansklærerens ansvar

Svarmulighed i spørgsmål 8: Ja, nej, det er ikke nødvendigt for mig (jeg føler mig godt klædt på)

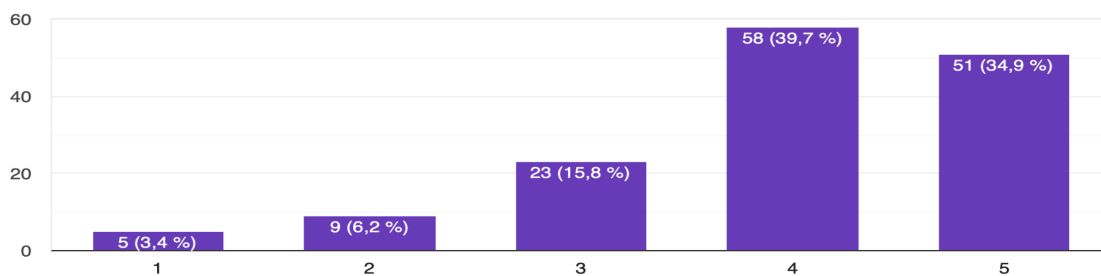
Svarmulighed i spørgsmål 11: Lang svarboks

Bilag 2: Udvalgt dataindsamling fra spørgeskema

Bilag 2.1:

2. I hvor høj grad føler du, at har du forståelse for de ordblinde elevers hjælpeværktøjer såsom CD-ord, appwriter mv.?

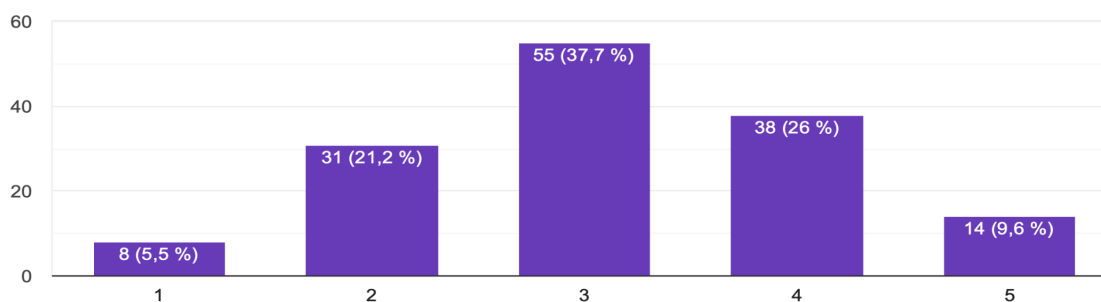
146 svar



Bilag 2.2:

3. I hvor høj grad oplever du, at dine ordblinde elever benytter sig af sine værktøjer?

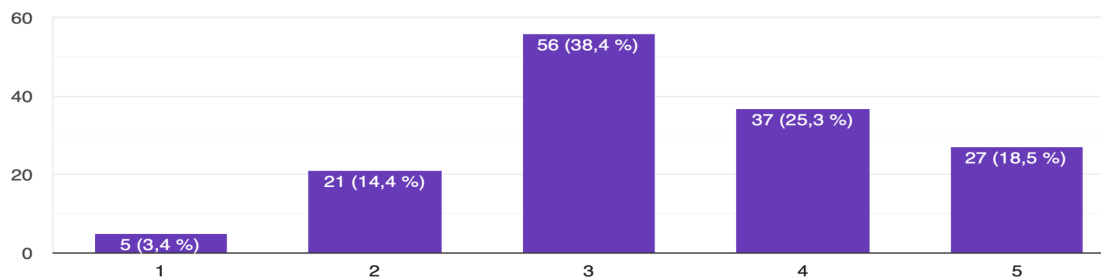
146 svar



Bilag 2.3:

4. I hvor høj grad oplever du at kunne imødekomme de ordblinde elevers behov? (F.eks. læsevanskeligheder, skrivevanskeligheder, engelsk ...v.). Uddyb gerne i kommentarfeltet efterfølgende.

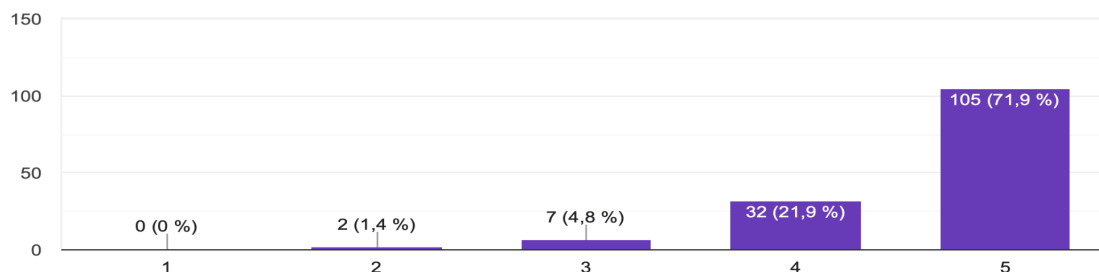
146 svar



Bilag 2.4:

10. I hvor høj grad oplever du, at de resterende elever i klassen ser de ordblinde elever som en del af fællesskabet? Uddyb gerne i kommentarfeltet efterfølgende.

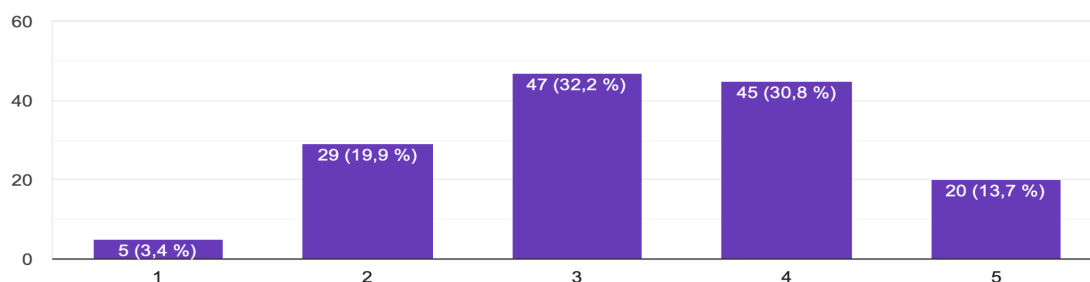
146 svar



Bilag 2.5:

13. I hvor høj grad oplever du, at de ordblinde elever har særlige faglige udfordringer i engelsk undervisningen? Uddyb gerne i kommentarfeltet efterfølgende.

146 svar



Bilag 3: Interviewguide til semistruktureret interview med ordblinde folkeskoleelever

Briefing		
Præsentation af interviewererne og projektets formål	Hvem er vi?	Gruppen består af Freja og Thea. Vi læser på læreruddannelsen på 8. semester på Campus Carlsberg i København.
	Formålet med interviewet	Formålet med interviewet er at få indsigt i elevernes oplevelse med deres ordblindhed i engelskundervisningen, derudover ønsker vi indsigt i

Rammerne for interviewet	Tidsramme	<p>elevernes syn på deres forhold til sin engelsklærer.</p> <p>Interviewet kommer til at tage omkring 20 min. pr. elev.</p>
	Gøre opmærksom på, at interview optages	<p>Vi gør opmærksom på, at interviewet vil blive optaget som memo på vores mobil. Optagelsen vil senere hen indgå i vores bachelorprojekt.</p>
	Anonymisering	<p>I vores projekt vil dit navn blive anonymiseret, så dine udsagn ikke kan ledes tilbage til dig.</p>
	Rollefordeling	<p>Theas rolle er at stille spørgsmål, mens Freja styrer optagelsen. Vi vil begge stille opfølgende og uddybende spørgsmål undervejs i interviewet.</p>
	Redegørelse	<p>Du må til hver en tid spørge, hvis der er noget du er i tvivl om eller ikke forstår undervejs i interviewet. Du skal også sige til, hvis der er enkelte spørgsmål, du ikke ønsker at besvare.</p>
Præsentation af informanten	Informanten præsenterer sig selv	<p>Præsentation af dig selv: Navn, alder, klassetrin, hvornår gammel var du, da du blev diagnosticeret med ordblindhed?</p>

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Hvordan opleves det at være dyslektiker elev i folkeskolen?	1. Har du oplevet fordomme ifbm. din ordblindhed?

	<p>2. Føler du, at dine klassekammerater behandler dig anderledes, fordi du er ordblind?</p> <p>3. Glemmer du nogensinde, at du er ordblind?</p>
<p>Opleves det i engelskundervisningen, at den dysleksiske elev kan deltage på lige fod med de elever, som ikke er dyslektikere?</p>	<p>4. Hvordan oplever du det at være ordblind elev i engelskundervisningen?</p> <p>5. Er der noget du finder særligt motiverende ved engelskundervisningen? (f.eks. arbejdsformer, gruppearbejde, undervisningsform)</p> <p>6. Føler du, at du kan deltage på lige fod med dine klassekammerater i engelskundervisningen?</p> <p>7. Kan du sætte ord på, hvornår du føler dig ordblind i netop engelsk, fremfor eksempelvis i danskundervisningen?</p> <p>8. Er der noget, der fungerer særligt godt for dig i engelskundervisningen kontra danskundervisningen?</p> <p>9. Føler du, at din engelsklærer forstår sig på de hjælpeværktøjer, der er tilgængelige for dig? (app-writer, CD-ord osv.)</p>
<p>Har relationen til engelsklæreren en væsentlig betydning for den dyslektiske elevs læring og trivsel?</p>	<p>10. Føler du, at din engelsklærer har høje eller lave forventninger til dig kontra til de andre elever i klassen?</p> <p>11. Hvordan synes du selv, dit forhold er til din engelsklærer?</p> <p>12. Er det vigtigt for dig/har det betydning for dig, at du har et godt forhold til din engelsklærer? Hvorfor/hvorfor ikke?</p> <p>13. Føler du, at din lærer er i stand til at inkludere dig og imødekomme dine behov i undervisningen? Hvorfor/hvorfor ikke?</p>
<p>Afslutning</p>	<p>Har du andet, du ønsker at tilføje til interviewet?</p>

Debriefing	
Afrunding	Så er vi så småt færdige med interviewet.
Opsummering	Tusind tak for din hjælp og for at du gad deltage i vores interview. Hvis du skulle komme i tanke om noget yderligere, du tænker vi ville kunne bruge i vores projekt, må du endelig kontakte os. Som sagt vil dine svar forblive anonyme, og du kan altid sige til, hvis der er nogle svar, du ikke ønsker skal indgå i vores projekt.
Afsluttende bemærkning	Hvordan synes du selv det har været at blive interviewet?

Bilag 4: Udpluk af interviews af tre elever med dysleksi

I: Interviewer (Thea)

Katrine:

Bilag 4.1

I: Har du oplevet fordomme ifbm. det at være ordblind?

K: Hmm, ja. Altså der er jo mange der mener, at ordblindhed ikke er en ting og at det bare er en undskyldning for man ikke sådan rigtig gider. Der er nogen hvor de godt kan være sådan, at de ved ikke rigtig hvad det er, og så bliver det sådan bare lidt en fordom i stedet for det bare er fordi man ikke gider eller fordi man ikke har lyst, eller ikke kan. Det bliver lidt sådan som om at de tror man ikke gider, men man kan det faktisk bare ikke.

I: Føler du, at dine klassekammerater behandler dig anderledes nu hvor de ved, at du er ordblind?

K: Jeg synes de er sådan søde til at hjælpe eller hvis der er et eller andet sådan vi sidder og skal skrive en opgave og hvis appwriter ikke lige kan komme op med det ord man skal bruge og man så lige spørger hvordan man skal stave til det så siger det de jo også bare.

Bilag 4.2

I: Hvordan oplever du at være ordblind i netop engelskundervisningen?

K: Jeg synes det er svært. Altså der må jeg sige, der kan jeg jo se en kæmpe forskel fra de andre. Altså sådan dansk det er ligesom sådan, det ligger jo sådan, det er jo så meget ens sprog så selvfølgelig driller det engang imellem men jeg synes i dansk der kan man godt være sådan, hvis du bare holder nogle pauser og sådan så kan man godt ligesom komme igennem opgaverne alligevel, men i de andre sprogfag der synes jeg det er sådan en kæmpe opgave hver gang.

I: Okay, er der så noget, der kan virke særligt motiverende for dig i engelsk, hvis de lærer har forberedt noget bestemt, hvor du tænker "ej, det fungerer faktisk godt for mig, her kan jeg være godt med?"

K: Altså jeg vil sige, hvis vi læser, hvis vi har en eller anden tekst vi skal læse, og så min lærer ligesom samler op på det på dansk, så jeg hele tiden er med i det, så synes jeg egentlig det fungerer sådan okay

I: Okay. Er der noget du sådan foretrækker? Foretrækker du f.eks at hun står og snakker eller foretrækker du at i får at i skal læse i en bog, eller?

K: Jeg foretrækker at hun står og taler, det er der jeg forstår mest, når hun står og skal forklare noget.

I: Er hun så god til at oversætte det også til dansk?

K: Ja.

I: Føler du, at du kan deltage på samme måde, som dine andre klassekammerater i engelskundervisningen?

K: Altså jeg synes det er svært, der er lidt mere arbejde i det for mig end der er for nogle af de andre, fordi de kan sådan hurtigere lige skrive hvis vi skal lave en opgave hurtigt, hvor der er jeg sådan, det tager bare lang tid.

I: Og det ville ikke være det samme i dansk?

K: Nej, det synes jeg ikke. Der kan jeg nemmere sådan, bare skrive stikord eller et eller andet.

I: Nu har du også været lidt inde på det allerede, men er det så f.eks derfor du føler dig ordblind i f.eks engelsk frem for dansk?

K: Altså jeg synes bare, at i dansk der er det jo ens sprog, så det ligger naturligt til en, selvom der er noget man så ikke ved hvordan man skal stave til, så kan man altid skrive lidt forkert

og så kan man altid vende tilbage til det og så ved man godt hvad man mener. Hvor i engelsk så hvis du ikke kan stave til ordet, så kan man ikke stave til ordet, og så går man i stå og sådan sidder man og kæmper med et ord man skal finde ud af, det bliver meget hurtigt sådan, man skal hele tiden stoppe op og finde ud af 'hvordan gør jeg det her', 'nu skal det bøjes' og 'hvad form'. Så bliver det bare irriterende og langtrukket.

Bilag 4.3

I: Ville du sige, at du synes, at har et godt forhold til din engelsklærer?

K: Mh, ja det synes jeg er fint.

I: Og du synes hun er god til at tage hensyn til dig?

K: Altså jeg vil sige, Trine (skolens læsevejleder) har skulle arbejde lidt med at de lige sådan har skulle sådan få øjnene op for at der var ordblinde og at de lige sådan skulle være opmærksomme på det. Men efter at hun har været lidt efter dem, så synes jeg faktisk det er blevet sådan okay. Men de har perioder, hvor hvis der så er travlt i timerne at så glemmer de lige at få det scannet og så får man sådan en stak papir og så er man lidt sådan okay.

I: Siger du så noget der?

K: Ja, det plejer jeg.

I: Sker der så noget?

K: Ja, altså sådan i engelsk gør der, men altså der er nogle fag hvor at så er det sådan jamen så får du bare næste gang. Det er sådan lidt, jamen okay jamen fedt.

I: Nu er vi nået til sidste spørgsmål, føler du at dine engelsklærer kan finde ud af at imødekomme dine behov i undervisningen? Føler du at de tager din ordblindhed til eftertragtning når de skal planlægge deres undervisning?

K: Ej, det synes jeg ikke. Altså det jo det samme undervisning som det, det er jo fuldstændig det samme, men jeg har jo de hjælpemidler jeg har. Vi havde en ret stor opgave her i efterårsferien, vi skulle skrive 7 siders engelsk om alt muligt og sådan. Så der kom min engelsklærer hen til mig og var sådan, okay du må godt indtale noget af det eller lave en video med noget af det i stedet for. Så når jeg lige får snakket om det så føler jeg at de plejer at finde en løsning. Men det er ikke sådan, at hun selv planlægger, at jeg skal gøre noget andet. Så jeg skal selv gøre opmærksom på det før der bliver gjort noget ved det.

Mira:

Bilag 4.4

I: Nu blev du jo først diagnosticeret i 8. klasse, men føler du at du har oplevet fordomme ifbm. det at være ordblind, og også at du selv er ordblind?

M: På min gamle skole var der en i min klasse der var ordblind, og de blev set rigtig meget ned på og blev mobbet og set anderledes på, og der følte jeg at det slet ikke var okay. Men på min nye skole er der en del ordblinde så det er som om at det er mere normalt at være ordblind her, her er rarere at være.

I: Føler du, at dine klassekammerater behandler dig anderledes, efter du har fundet ud af at du er ordblind?

M: Nej slet ikke.

Bilag 4.5

I: Føler du at du kan deltage på lige fod - på samme måde - som de andre i engelskundervisningen?

M: Ja i engelsk, 100 procent, det synes jeg. Eller, undtagen hvis vi skal læse noget, så er det sværere for mig, men nogen gange behøves jeg ikke at læse fordi at jeg er ordblind. Så sidder jeg bare og følger med i stedet.

I: Kan du prøve at sætte nogle ord på om, hvorfor eller hvornår du føler dig ordblind i engelsk f.eks fremfor dansk, er der noget der er sværere ved engelsk?

M: Især stavningen og det at det er et andet sprog er noget af det der er ekstra svært.

I: Det giver mening. Fordi du synes det er svært det engelsk sprog.

M: Ja, fordi jeg har rigtig svært ved at kunne høre lydene, de stumme bogstaver og når jeg læser ordet så kan jeg ikke se bogstaver for mig og sådan noget.

Bilag 4.6

I: Hvordan synes du selv dit forhold er til din engelsklærer? Føler du, at du kan gå til hende?

M: Ja, jeg havde hende i musik sidste år, da vi havde valgfag, og der kender jeg hende fra, og hun er rigtig sød og øh venlig og sådan.

I: Okay, det var godt. Er det vigtigt for at have sådan et godt forhold til dine lærere? Også til din engelsklærer f.eks.?

M: Ja det synes jeg, fordi jeg er jo på skolen så meget, så det er dejligt og betryggende at kunne tale med sin lærer om forskellige ting.

Emilie:

Bilag 4.7

I: Har du oplevet fordomme ifbm. din ordblindhed?

E: Øhm ja det har der været nogle gange, der har været nogle gange hvor det er at for eksempel hvis vi nu har haft engelsk eller et eller andet, så sådan, jeg føler sådan lidt for eksempel i engelsk, at den lærer vi har taler meget ned til de ordblinde. Det er sådan, at læreren spørger højt i klassen, om der en elev, der kan oversætte det til dansk, så de ordblinde forstår det, og så står læreren og kigger meget på mig, fordi jeg er ordblind og det synes jeg er meget nedgørende. Det er ikke så rart synes jeg.

I: Hvad så med dine klassekammerater, føler du, at de har behandlet dig anderledes, fordi du er ordblind?

E: Nej overhovedet ikke, de vil godt hjælpe mig, fordi de godt ved jeg har svært ved det.

I: Okay, det var godt at høre.

Bilag 4.8

I: Føler du, at du kan deltage i engelskundervisningen på samme måde som de andre i din klasse?

E: Ikke rigtigt nej, fordi jeg skal bruge alle mulige specielle værktøjer og sådan noget på min computer, så jeg skal have mere hjælp end de andre, hvor de andre kan bare skrive derudaf og så er de færdige. Så altså jeg skal bruge lidt længere tid på det hele og læreren skal forklare det tydeligere til mig, hvad det går ud på.

I: Okay, nu har vi været lidt inde på det, men kan du så prøve at sætte ord på, hvornår eller hvorfor du føler dig ordblind i netop engelsk, fremfor eksempelvis i danskundervisningen? Har det noget med f.eks. sproget eller læreren at gøre?

E: Det er rigtig meget sproget, ordene kan jeg ikke rigtigt, og jeg har også svært ved at forstå det jeg læser og det er sådan, f.eks. i forhold til dansk, der kan jeg sagtens være med til at læse, så det er der jeg synes engelsk bliver ekstra svært.

I: Okay, gør din lærer så noget for at du føler, at du kan være med i f.eks. inde i den tekst i læser? Giver hun dig en anden tekst for eksempel?

E: Hmm nej ikke rigtigt. Altså det er det, der er ret irriterende ved at være ordblind. Jeg sagde til læreren, at jeg ikke rigtig kan læse og forstå hvad der står, og så er det som om hun ikke rigtig tror på mig og så skal jeg sige det til hende flere gange. Jeg føler, hun er ret ligeglad med det, så jeg går hjem i stedet og øver mig med min mor, så jeg ved, jeg får lavet noget

I: Så du føler ikke at din engelsklærer prøver at hjælpe dig?

E: Nej ikke rigtigt (begynder at græde).

Bilag 4.9

I: Føler du, at du kan tale med din lærer omkring de udfordringer du oplever?

E: Ikke rigtigt. Jeg har prøvet mange gange at sige hvordan jeg har det med engelsk, men det er som om hun lader det gå ud af det ene øre og sådan, hun lytter ikke rigtig til mig, og siger, det ikke er svært, og at jeg bare skal lære det. Hun forstår ikke at jeg ikke kan læse det. Jeg forstår ikke hvad hun siger i timerne og jeg kan heller ikke se en film på engelsk, selvom der ikke er danske undertekster, for jeg kan ikke nå at læse dem.

I: Okay, tror du så det ville have gjort en forskel, hvis du havde et bedre forhold til engelsklærer? Har det generelt betydning for dig at have det godt med dine lærere?

E: Ja det tror jeg, fordi jeg skal jo have mine lærere indtil jeg går ud, så jeg vil godt have mine lærere ved hvad det er jeg har svært ved og hvad jeg er god til. Jeg har for eksempel et godt forhold til min dansklærer, hun er god til at hjælpe mig og sige sådan, at vi nok skal finde ud af det hele. Hun er god til at hjælpe mig og siger ikke ting nedgørende til mig bare fordi jeg er ordblind.